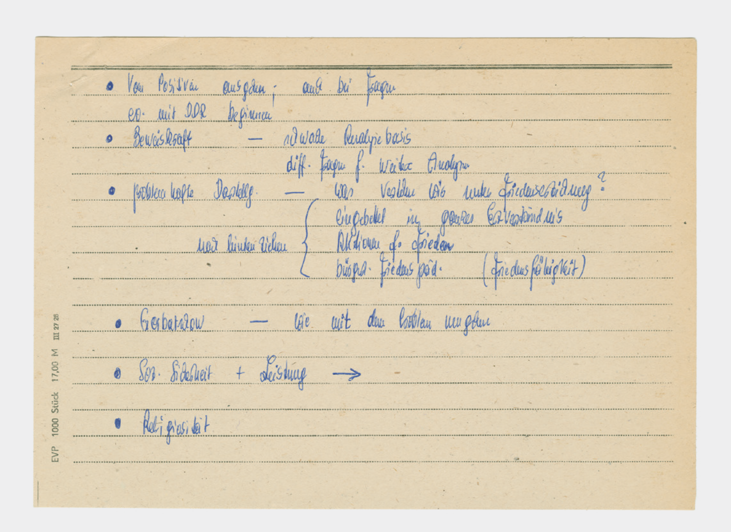
Bildungsgeschichte.
Forschung – Akzente – Perspektiven



Heinz-Elmar Tenorth / Ulrich Wiegmann

Pädagogische Wissenschaft in der DDR

Ideologieproduktion, Systemreflexion und Erziehungsforschung. Studien zu einem vernachlässigten Thema der Disziplingeschichte deutscher Pädagogik

k linkhardt

Tenorth / Wiegmann

Pädagogische Wissenschaft in der DDR

Bildungsgeschichte.
Forschung – Akzente – Perspektiven

Heinz-Elmar Tenorth
Ulrich Wiegmann

Pädagogische Wissenschaft in der DDR

Ideologieproduktion, Systemreflexion und Erziehungsforschung. Studien zu einem vernachlässigten Thema der Disziplingeschichte deutscher Pädagogik

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

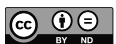
k

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft und ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken zur Förderung von Open Access in der Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Fachdidaktik.

Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Bibliothek der PH Zürich / Pädagogische Hochschule Zürich, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin, Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Frankfurt a. M., Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek, Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig, Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Staats- und Universitätsbibliothek Bremen, Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg, Staatsbibliothek zu Berlin - Preußischer Kulturbesitz, Technische Informationsbibliothek (TIB) Hannover, Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek, Universitätsbibliothek Greifswald, Universitätsbibliothek Leipzig, Universitätsbibliothek Siegen, Universitäts- und Landesbibliothek Bonn, Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt, Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf, Universitäts- und Landesbibliothek Münster, Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, Universitätsbibliothek Augsburg, Universitätsbibliothek Bielefeld, Universitätsbibliothek Bochum, Universitätsbibliothek der LMU München, Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg, Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin, Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg, Universitätsbibliothek Gießen, Universitätsbibliothek Graz, Universitätsbibliothek Hildesheim, Universitätsbibliothek J. C. Senckenberg (Goethe-Universität) Frankfurt a. M., Universitätsbibliothek Kassel, Universitätsbibliothek Mainz, Universitätsbibliothek Mannheim, Universitätsbibliothek Marburg, Universitätsbibliothek Osnabrück, Universitätsbibliothek Potsdam, Universitätsbibliothek Regensburg, Universitätsbibliothek Trier, Universitätsbibliothek Vechta,Universitätsbibliothek Wuppertal, Universitätsbibliothek Würzburg.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-5972-1 digital **doi.org/10.35468/5972**

ISBN 978-3-7815-2532-0 print

Inhalt

Vorwort

Der historiographische Rückblick auf die DDR zählt auch in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft nicht zu den viel gepflegten Arbeitsthemen, anders als unmittelbar nach 1990. Damals, und bis zur Mitte der 1990er Jahre, war nicht nur das Bildungssystem der DDR Thema intensiver Diskussionen, wissenschaftlich wie politisch, sondern auch die Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR, ihrer Institutionen, ihres wissenschaftlichen Status und ihrer Vernetzung mit der Politik. Dieser disziplingeschichtliche Blick ist seither fast ganz zum Erliegen gekommen, zugunsten anderer, auch disziplinhistorisch offenbar dringlicherer oder interessanterer Themen, aber wohl auch, weil die Urteile in diesem Feld längst und scheinbar endgültig formuliert waren und offenbar auch wenig Anlass bestand, das dominierende Bild der Praxis dieser vor wie nach 1990 wenig geachteten Disziplin auf den Prüfstand zu stellen.
Der Ausgangspunkt der hier folgenden Analysen war auch primär das wachsende Erstaunen über das so manifeste Desinteresse am Thema, vor allem angesichts der offenkundigen materialen und analytischen Defizite, die sich mit den dominierenden und zumeist unbefragt tradierten Urteilen über die wissenschaftliche Pädagogik der DDR bis heute verbinden. Dabei wurde der Zweifel einerseits systematisch und aus den Erfahrungen mit der Disziplingeschichte der Pädagogik selbst begründet; denn der dominierende Blick auf die Erziehungswissenschaft der DDR zeigte nichts von den inzwischen subtilen und differenzierten methodischen Überlegungen, die sich mit dem Wissenssystem „Pädagogik" und den Spezifika seiner Entwicklung und Struktur zumal in Deutschland in der disziplinhistorischen Forschung aktuell international verbinden. Der Zweifel war zugleich DDR-historisch begründet, weil die seit 1990 gängigen, meist nur politisch-ideologisch begründeten Urteile über das Bildungssystem und die Pädagogik der DDR ungebrochen überliefert wurden, obwohl die zünftige Historiographie über die DDR insgesamt längst weiter und offener und auch selbstkritischer zu fragen und zu forschen begonnen hatte.
Zu gemeinsamer Arbeit kamen wir aber erst durch letztlich eher zufällige Konstellationen. Sie haben uns schon in den Nachwendewirren seit 1990 zusammengeführt, zum einen und lokal begünstigt durch Berlin als unseren Wohn- und Beschäftigungsort, durch die Tätigkeit in und Kontakte mit der Humboldt-Universität und vor allem und immer wieder durch Kontakte in den thematisch einschlägigen Bibliotheken und Archiven u.a. des DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation in Berlin. Verstärkt zur schließlich gemeinsamen Arbeit hat sich diese Kommunikation vor Ort dann systematisch

nach 2015 entwickelt, vollends intensiver, weil wir anhand publizierter Texte und kommunizierter Arbeitspläne das gemeinsame Interesse an der Disziplingeschichte der DDR feststellten.
Aus dieser Kommunikation entstanden inspirierende Debatten über die wissenschaftliche Pädagogik der DDR, hier entwickelte sich ein Austausch von Archiv- und Lektüreerfahrungen, schließlich die Abklärung von Befunden und die Diskussion über offene Fragen. Dabei ergab sich die glückliche Situation, dass sich unsere Forschungen ergänzten, weil wir uns, zeitlich, zunächst mit unterschiedlichem Gewicht auf Anfang und Ende der DDR in der archivalischen Arbeit konzentriert hatten, im Blick auf die Akteure in der Disziplin aber auch personal, weil wir uns – wiederum in Differenz – nicht allein mit den klassischen Leitfiguren aus den Gründungsjahren von SBZ und DDR sowie aus DPZI und APW, sondern auch mit später agierenden und weniger prominenten Mitgliedern der Disziplin beschäftigt hatten. Schließlich ergänzten sich die Arbeiten auch sachlich, weil sich das Interesse für die erziehungswissenschaftliche Kommunikation in der DDR auf der einen Seite besonders intensiv auch auf die Debatten in ihren führenden Organen und für die gesamte Zeit der DDR konzentriert hatte, und zum anderen auf Forschungsaktivitäten aus der späten Phase der DDR, die sich auch eher archivalisch identifizieren ließen. Und natürlich – obwohl Berlin in den letzten 30 Jahren unser Wohnort war, die Zeit davor lebten wir in anderen Welten. Das gilt geographisch, aber auch akademisch, denn so wenig wie wir die Differenzen negieren können, die sich mit dem Leben in Ost oder West verbinden, kann man die unterschiedlichen Erfahrungen in westdeutschen Universitäten oder in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften leugnen, aber wir konnten sie produktiv in der Forschung als Prüfstein unserer eigenen Wahrnehmung nutzen. Schon im Blick auf die Quellen, die aus dem Prozess, aber auch in der nachgehenden Selbstbeobachtung der Akteure aus der wissenschaftlichen Pädagogik so reichhaltig vorliegen, war die Differenz der Erfahrungen eine ständige Quelle für Erkenntnisgewinn.
Vor diesem Hintergrund haben wir schließlich die Texte zusammengelegt und bearbeitet, die wir schon hatten und an denen wir arbeiteten, neue hinzugefügt sowie die Befunde in einen konzeptionellen Rahmen gestellt und so weit geprüft, dass wir uns jetzt trauen, eine erste Bilanz unserer Studien vorzulegen. Unser Buch soll eine historiographisch fundierte und systematisch grundierte These der Entwicklung und des Status der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR geben. Sie wird als ein System differenter Wissensformen gedeutet, das sich im konflikthaften Feld zwischen Wissenschaft und Politik, pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung, zentralen Institutionen und individueller Arbeit zu einer Disziplin eigener Gestalt entwickelt hat, im Prozess zunehmend mehr auch nach ihrem Selbstverständnis eine forschende Disziplin in einem schwierigen und hoch politisierten Kontext. Wir freuen uns auf eine kritische Rezeption, schon

weil wir wissen, dass viele Fragen offen sind, zumal für Subdisziplinen und lokale Kulturen auch außerhalb von Berlin. Aber wir gehen in der Hoffnung an die Öffentlichkeit, dass aus These und Kritik die Analyse der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR nur gewinnen kann.

Unser Dank gilt den Kolleginnen und Kollegen, die bereitwillig unsere Analysen und Thesen mit uns diskutiert haben. Der Leitung der BBF und des DIPF Berlin, zumal der Direktorin Sabine Reh und dem Klinkhardt-Verlag, danken wir für die Aufnahme unseres Bandes in ihre Schriftenreihe, den Mitarbeitern von Bibliothek und Archiv und Bettina Eweleit in der Humboldt-Universität für unermüdliche Unterstützung – und wir hoffen, dass unsere Arbeit ihre Erwartungen nicht enttäuscht.

Vor allem danken wir aber unseren Ehefrauen, die zugleich skeptisch und ermutigend toleriert haben, dass sich ihre pensionierten Ehemänner mit einem so sperrigen und insgesamt auch nicht immer erfreulichen Thema wie der Pädagogik der DDR beschäftigt haben, zu Lasten anderer Möglichkeiten.

Berlin,
Frühjahr 2022 — Heinz-Elmar Tenorth und Ulrich Wiegmann

Teil I

Thema, Analyseperspektiven, Historischer Rahmen

1 Einleitung Wissenschaftliche Pädagogik und Erziehungsforschung in der DDR – die spannungsreiche Symbiose differenter Wissensformen.

Thema und Analyseperspektiven, Aufbau und Thesen der Untersuchung

1 Wissenschaftliche Pädagogik der DDR – Thema und Forschungsstand

Pädagogik und Erziehungswissenschaft der DDR sind vor und relativ kurzzeitig auch nach 1990 umfassend diskutiert, analysiert und – sowohl in West wie in Ost – kritisch wie lobend beurteilt worden[1]: in Erinnerungen der Beteiligten,[2] in Analysen zahlloser Beobachter,[3] die zumal in der Zeit nach 1990 und bis 1995 entstanden sind, danach aber weitgehend fehlen, in Kritik und Selbstkritik, auch in der Apologie der Betroffenen.[4] Aus der Distanz und mit den gleichen Funda-

1 Die folgenden Überlegungen nutzen z.T. auch Passagen aus Tenorth, Heinz-Elmar: Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der DDR – Funktion, Struktur und Praxis ihrer Wissensformen. In: Benecke, Jacob: Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR. Bad Heilbrunn 2022, S. 42-68.

2 Wir nennen exemplarisch: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965); Bd. 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965-1989); Bd. 3: Die Vereinigung der Pädagogiken (1989-1995). Weinheim 1994/1995/1996; Cloer, Ernst/Wernstedt, Rolf (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994; Neuner, Gerhart: Pädagogische Wissenschaft in der DDR. In: Die deutsche Schule 83 (1991), S. 280-295; ders.: Zwischen Wissenschaft und Politik. Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive. Köln/Weimar/Wien 1996. Steinhöfel, Wolfgang (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik. Weinheim 1993

3 Cloer, Ernst: Universitäre Pädagogik in der früheren DDR – ausschließlich Legitimationswissenschaft? Untersuchungen zur Pluralität pädagogischer Denkformen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen 1994, S. 17-36; ders: theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen. Weinheim 1998; Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung. Weinheim/München 1991.

4 Alternative Enquetekommission Deutsche Zeitgeschichte, Arbeitsgruppe Bildung u.a. (Hrsg.): Weissbuch 3: Bildungswesen und Pädagogik im Beitrittsgebiet. Berlin 1994; Spindler, Helmut:

menten in Quellen und Analysen wie die Erziehungswissenschaft insgesamt ist die Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik in der SBZ und DDR bis heute aber noch nicht geschrieben, sodass auch eine historisch kritische Auseinandersetzung mit ihren Selbst- und Fremdbildern noch aussteht, sieht man von Dokumentationen und Spezialstudien ab, die aus dem Umkreis der ehemaligen Mitarbeiter der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) in der jüngeren Zeit vorgelegt wurden.[5]

Aus allen diesen Analysen, das ist bis heute unverkennbar, haben sich ganz unterschiedliche Erzählungen über die wissenschaftliche Pädagogik in der SBZ und DDR herausgebildet. Es gibt jedenfalls keine allseits anerkannte Standardinterpretation, auch nicht etwa nur zwei nach der je systemeigenen Beobachterposition präzise unterscheidbare Erzählungen, sondern doch nur Vielfalt und Varianz – prozess- und zeitpunktbezogen, nach dem regionalen Ursprung, nach den Urhebern. Sicherlich, es gibt auch Gemeinsamkeiten in diesen Geschichten, z.B. in der Phasierung, etwa parallel zu wesentlichen politischen Zäsuren der Nachkriegszeit, dem Kriegsende, der Staatengründungen 1949 oder der Zäsur von 1989. Noch der 17. Juni 1953 mag ein gemeinsames Datum sein, genauso wie Stalins Tod, der Mauerbau 1961, aber immer in Differenz, nicht im Konsens erzählt. Gemeinsam ist den Erzählungen wohl auch, dass sie meist als Geschichten in wechselseitiger Verschränkung geschrieben wurden und deshalb auch als „asymmetrisch verflochtene Parallelgeschichte" (Ch. Kleßmann) verstanden werden müssen. Aber der gelegentlich formulierte große Anspruch, „die deutsch-deutsche Geschichte als Parallel-, Kontrast-, Vergleichs-, Perzeptions- und Beziehungsgeschichte zu erzählen",[6] ist bisher noch nicht eingelöst, vielleicht auch gar nicht einlösbar, auch nicht disziplinhistorisch.

Zur Aufarbeitung der Schulentwicklung der DDR. In: Anpassung des Ostens an den Westen oder Bildungsreform in ganz Deutschland? Gedanken und Vorschläge linker Pädagogen zu schulpolitischen Fragen, hrsg. im Auftrag der Bundestagsgruppe PDS/Linke Liste. Berlin 1992, S. 153-191.

5 Die Anspielung gilt der Reihe „Gesellschaft und Erziehung. Historische und Systematische Perspektiven", die von Dieter Kirchhöfer und Christa Uhlig, mitbegründet von Bodo Friedrich, herausgegeben wird. Hier sind seit 2006 und bis 2017 insgesamt 17 Bände erschienen. Neben Bänden zu schulgeschichtlichen, bildungspolitischen und fachdidaktischen Themen sind darunter auch disziplinhistorisch bedeutsame Veröffentlichungen, u.a. mit Texten zur Erziehungstheorie einiger für die DDR bedeutsamer Wissenschaftler, wie Robert Alt, Heinrich Deiters oder Max Gustav Lange zur Diskussion der Allgemeinen Pädagogik in der DDR und zur Pädagogischen Psychologie, auch zu der für die Beurteilung der Gesamtentwicklung zentralen Frage „‚verordnete Einheit' vs. realisierte Vielfalt". Wir werden auf die disziplinhistorisch relevanten Bände dieser Reihe – und natürlich auf weitere Spezialstudien, die es zum Thema gibt – in den weiteren Analysen im Detail zurückkommen.

6 Weber, Petra: Getrennt und doch vereint. Deutsch-deutsche Geschichte 1945-1989/90. Berlin 2020, S. 15.

Diese historiographisch unbefriedigende Situation klärt sich allerdings nicht dadurch, dass man das Thema weiterhin weitgehend ignoriert, jedenfalls als Thema distanzierter Forschung ignoriert, und nur den beteiligten Akteuren und ihrer zunehmend selbstkritisch werdenden Analyse überlässt. Das ist schon deswegen misslich, weil damit eine wesentliche Phase der Disziplingeschichte deutscher Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert ausgeblendet wird, ausgerechnet für die Zeit, in der sich pädagogische Reflexion nach Ost und West separierte, dann – östlich der Elbe – erneut unter Bedingungen von Diktatur, wenn auch einer Diktatur anderen Musters als im NS-Staat, neu organisierte. Schon die Frage, wie sich unter diesen differenten, geopolitisch erzeugten, aber höchst unterschiedlichen Bedingungen die disziplinäre Reflexion von Erziehungsfragen entwickelte, ist jenseits der frühen Studien, die vor allem die ideologischen Differenzen betonten,[7] bis heute nicht angemessen beantwortet, jedenfalls nicht unter analysefähigen Vergleichsgesichtspunkten. Material für solche Analysen halten die Bibliotheken und Archive selbstverständlich in großer Fülle bereit, zusammen mit den Erinnerungen von Zeitzeugen und polemischen Codierungen. Aus der Perspektive von Ost und West gibt es also einen reichhaltigen Quellenfundus für dieses Thema.

2 Analyseperspektiven

Unsere Absicht ist es deshalb im Folgenden, die Geschichte von Pädagogik und Erziehungswissenschaft der DDR im Kontext der deutschen Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte, der sie unzweifelhaft angehört,[8] und vor dem Hintergrund der Tradition der erziehungswissenschaftlichen Reflexion in Deutschland zu untersuchen und darzustellen, ohne Anspruch auf umfassende und gleichgewichtige Berücksichtigung aller einzelnen Segmente dieser Disziplin, aber doch im Blick auf exemplarische Themen, Strukturen und Entwicklungsmuster der wissenschaftlichen Pädagogik in der SBZ und DDR. Systematisch verorten wir uns in der aktuellen Praxis disziplinhistorischer Analysen.
Die Geschichte von wissenschaftlicher Pädagogik/Erziehungswissenschaft (künftig meist nur „Pädagogik“) der DDR wird entsprechend – systematisch gesehen – in einer Trias von Faktoren untersucht: Dazu zählen zunächst (1) die *strukturellen*

---

7 Vor allem die Rückblicke der in den 1950er Jahren aus der DDR geflohenen oder vertriebenen Erziehungswissenschaftler haben solche eindeutigen Differenzgeschichten propagiert, exemplarisch u.a. Mieskes, Hans: Pädagogik des Fortschritts? Das System der sowjetzonalen Pädagogik in Forschung, Lehre und Praxis. München: Juventa 1960 – wohl nicht zufällig auch als „Sonderausgabe für das Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen“ und unter ideologiepolitischem Anspruch publiziert.

8 Für diese Zurechnung Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim 1997.

Bedingungen ihrer Entwicklung, d.h. die in Institutionen – Universitäten, eigenen Forschungsinstituten, wissenschaftlichen Akademien und in den Ausbildungsstätten der pädagogischen Berufe etc. – etablierten Einrichtungen der Produktion und Verbreitung pädagogischen Wissens, dann (2) die *kommunikativen Bedingungen*, d.h. die in der Wissenschaftspraxis und in der ihr zurechenbaren publizistischen Kommunikationsinfrastruktur erzeugten und diskutierten sowie bis heute sichtbaren und überlieferten Gestalten des pädagogischen Wissens. Das sind die Produkte der Analyse der Erziehung, der Konstruktion pädagogischer Theorien und der Arbeit an den Themen und Problemen des Faches und der Aufgaben der ihr zugeordneten pädagogischen Professionen, wie sie sich in der binnenzentrierten Alltagsgestalt des Wissens niederschlagen, in der sich die Arbeit einer wissenschaftlichen Disziplin ereignet. Diese Praxis wird (3) in *epistemologischer Perspektive* untersucht, unter der Frage also, welche Geltung diese unterschiedlichen Gestalten und Formen des Wissens dann haben, wenn man sie nicht allein im politisch-professionellen Kontext, sondern als Erkenntnis betrachtet, d.h. in Forschungszusammenhängen und nach der methodischen Qualität, die man diesem spezifischen Wissenstypus in geltungstheoretischer Hinsicht unterstellen darf, um seine theoretische Qualität zu diskutieren. Es sind mithin allgemeine historische, besser: wissenshistorische Gesichtspunkte, die sich bereits für die Darstellung der Erziehungswissenschaft als einer von anderen unterscheidbaren wissenschaftlichen Disziplin in ihrer gesamten Geschichte als brauchbar, auch für komparative Zwecke, erwiesen haben.[9]

Der komparative Gesichtspunkt jenseits der disziplinhistorischen Fragen im engeren Sinne bleibt dennoch als Anspruch erhalten, aber er ist selbst ein Problem. Während z.B. die westdeutsche Vergleichende Erziehungswissenschaft, z.B. bei ihrem Mentor Oskar Anweiler, nach anfänglich ideologiezentrierter Betrachtung[10] schließlich bis 1990 eine „systemimmanente Betrachtung“ und einen auf

9 Für die Erprobung dieser systematischen Analyseperspektiven u.a. Tenorth, Heinz-Elmar: Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 111-154; ders.: Beobachtung und Gestaltung der „Erziehungswirklichkeit“ 1920-2020 – Göttinger Pädagogik im Kontext der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Bers, Christiana (Hrsg.): 100 Jahre Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen 1920-2020. Göttingen 2020, S. 25-48.

10 Exemplarisch u.a Langewellpott, Christel: Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Zwei wissenschaftstheoretische Modelle (1945-1952). Düsseldorf 1973. Für einen Überblick zur Frühphase der Wahrnehmung Helmchen, Jürgen: Die Pädagogik und das Bildungssystem der DDR im Spiegel der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen DDR-Forschung und der DDR-Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Diss. Oldenburg 1981, Masch. Ms. 1981.

externen Werten basierenden „expliziten Vergleich“[11] deutlich methodisch unterschieden und ihr Thema vor allem systemimmanent und eher deskriptiv-analytisch bearbeitete, wurde nach 1990 vor allem wertend argumentiert. Exemplarisch steht dafür die Darstellung der Enquete-Kommission zu Pädagogik und Bildungswesen der DDR, die den Blick primär und weitgehend auch ohne Berücksichtigung anderer Möglichkeiten auf die „Rolle und Bedeutung der Ideologie, integrativer Faktoren und disziplinierender Praktiken in Staat und Gesellschaft der DDR“ gerichtet hat. Die wissenschaftliche Pädagogik der DDR erscheint dann durchgängig und allein als willfährige Legitimationsinstanz für eine nachgehend höchst kritisch beurteilte Politik.[12] Alternative, auch deutlich apologetische Texte aus der Perspektive ehemaliger DDR-Akteure[13] erschienen deshalb nicht zufällig zeitgleich.[14] Das ergab und ergibt letztlich aber nur einen disziplinhistorisch unfruchtbaren ideologiepolitischen Schlagabtausch.

---

11 Anweiler, Oskar: Ziele und Fragestellungen. In: Anweiler, Oskar (Ltg.)/Mitter, Wolfgang/Peisert, Hansgert/Schäfer, Petra/Stratenwerth, Wolfgang (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. (Materialien zur Lage der Nation, hrsg. vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen). Köln 1990, S. 7.

12 Das einschlägige Beratungsthema der öffentlichen Kommissionssitzung hieß entsprechend am 22.4.1996 in Berlin „Wissenschaft und Bildung in der DDR – politische Instrumentalisierung und deren Folgen heute.“ Im zusammenfassenden Schlussbericht kann man im Kapitel über den Stand der Forschung in der DDR unter Berufung auf die Expertise für die Erziehungswissenschaft von Erich E. Geissler (früher Bonn, dann Leipzig) lesen: „Die Vorstellung, man müsse die Menschen im Interesse des gesellschaftlichen Fortschritts und zum eigenen Glück politisch und ideologisch erziehen, bestimmte die DDR-Pädagogik bis zu ihrer Auflösung. Sie ergab sich zwangsläufig aus dem Geschichts- und Menschenbild des Marxismus-Leninismus. Die DDR-Pädagogik hat dazu keine Gegenentwürfe zustande gebracht und sich stets dem Primat der Politik gebeugt.“ Zit. nach Bundestagsdrucksache 13/11000, 10.06.1998, S. 158; die angesprochene Expertise war: „Geissler, Erich E.: Erziehungswissenschaft im Transformationsprozeß.“ Das Gutachten von Jan-Hendrik Olbertz: Erziehungswissenschaft im Transformationsprozeß konzentriert sich auf die Zeit nach 1990.

13 In den Texten dieses Bandes sind bei diesen u.a. Gattungsbegriffen Personen geschlechtsunabhängig resp. jeglichen Geschlechts gemeint.

14 Zum Beispiel Alternative Enquetekommission 1994. In einem Sondervotum, das dem Abschlussbericht beigefügt ist, wehrt sich deshalb auch die PDS gegen solche Zuschreibungen („Sondervotum der Mitglieder der Gruppe der PDS und des Sachverständigen Mocek“) und bekräftigt die hehren Ziele, ohne die Realität zu sehen (wie wiederum ein sozialdemokratisch inspiriertes Gegenvotum zu Recht sagt). Das PDS-Votum kritisiert, dass „der von der Koalition vorgelegte Berichtsteil zu Bildung und Wissenschaft auf die ideologische Beeinflussung und Kontrolle von Wissenschaft und Bildung durch die SED (konzentriert). Mit Begriffen wie ‚Gehirnwäsche‘, ‚politische Instrumentalisierung‘, ‚besondere Hochschätzung alles Militärischen‘, ‚ideologiegesteuerte Wissensvermittlung‘ usw. und fragwürdigen Verallgemeinerungen … wird der Anspruch des Bildungswesens der DDR höchst einseitig wiedergegeben, zudem auf die analytische Vielfalt der Materialien bewußt verzichtet.“ Alternative Enquetekommission 1994, S. 148.

In den hier folgenden Überlegungen wird die Reflexion von Bildung und Erziehung in der SBZ und DDR deshalb nicht primär ideologiebezogen oder gar nur ideologiekritisch beobachtet, beurteilt oder gar abgeurteilt, sondern in ihrer überlieferten Gestalt selbst zum Thema. Diese Analyse ist primär wissenstheoretisch und -historisch interessiert, schon weil „Pädagogik" international, in Ost und West auch schon historisch zu den Wissenssystemen zählt, deren Status als Wissenschaft intern wie bei Beobachtern extern als problematisch gilt und deshalb geradezu nach vergleichenden Studien, jedenfalls nach der Betrachtung möglichst vieler Disziplingestalten verlangt, um über ihre Besonderheit und disziplinäre Identität zu lernen. Die wissenshistorische Perspektive ist aber selbst nur plural präsent. Systemtheoretisch gedacht[15] werden die pädagogischen Wissenssysteme in ihrer Gesamtheit z.B. als Texte interpretiert, die man als „Selbstbeschreibungen" des Erziehungssystems interpretieren kann, wie sie zu allen neuzeitlich ausdifferenzierten Sozialsystemen gehören, um mit dieser Art von „Reflexion" Einheit und Handlungsfähigkeit des jeweiligen Systems im Prozess zu sichern. Die Differenz solcher Systemreflexion gegenüber einer beobachtenden Wissenschaft wird dabei zusätzlich scharf markiert und, systemtheoretisch, nicht allein als Differenz von Wissensformen in einer Disziplin, dann als Differenz der relationierten Wissensformen, etwa von „Pädagogik" und „Erziehungswissenschaft", sondern als Differenz von Disziplinen konzipiert. Dann wird, z.B. bei Luhmann und Schorr, allein der Soziologie, bei anderen Autoren, u.a. in der aktuellen empirischen Bildungsforschung eher der (Pädagogischen) Psychologie der Status, die Kompetenz und die Funktion der Beobachtung, mithin die Gestalt einer forschenden, nicht allein einer als Systembetreuungswissenschaft fungierenden reflektierenden Disziplin zugeschrieben.

So produktiv diese Analysen für die Unterscheidung von Wissensformen auch sein mögen und so diskursförderlich sie auch gewirkt haben,[16] die historisch spezifische Situation der Pädagogik wird damit weder für die internationale Diskussion noch für die deutsche Tradition, und damit auch nicht für die DDR, angemessen konzipiert. Einheit und Zusammenhang der Wissensformen werden hier doch nie disziplinär scharf separiert, sondern innerpädagogisch relationiert und im Selbstverständnis der Disziplin unter dem Titel „wissenschaftliche Pädagogik" oder „Erziehungswissenschaft" zusammengefasst. Das sind und waren sicherlich historisch differente Wissensformen ganz unterschiedlicher Art, die hier zur Einheit

15 Die Zäsur setzende Studie dafür ist immer noch Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.

16 Für die frühe Rezeption und Diskussion Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, für die weitere Diskussion der unterschiedlichen Zugänge als Überblick jetzt Heinze, Carsten: Erziehungswissenschaft und pädagogisches Wissen. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter /Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Historische Bildungsforschung: Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. München 2021, S. 365-372.

gebündelt wurden und werden, nicht selten mit dem Anspruch einer „praktischen Wissenschaft“, auch in der DDR, zudem noch als eine auch epistemisch spezifische Einheitsform ausgewiesen. Wie problematisch auch immer diese Wissensform historisch war,[17] die systembezogene Reflexion und empirische, methodisch kontrollierte Forschung, grundlagentheoretische, z.T. auch erziehungsphilosophische und pädagogisch-praktische Wissensformen zur Einheit eines auf sich selbst verweisenden Systems differenter Wissensformen bündeln wollte, für historische Analysen in disziplinbezogener Absicht ist diese Vielfalt von Wissensformen der notwendige Ausgangspunkt. Von dieser historischen Tatsache der Vielfalt von Wissensformen, die historisch konstant als „pädagogisch“ galten und bis heute als „wissenschaftliche Pädagogik“ gesehen werden sollen, gehen wir im Folgenden deshalb auch aus. Das geschieht prozessbezogen und analytisch, in dem wir auch die wissenschaftliche Pädagogik der DDR als einen historisch besonderen Fall dieser Disziplin im deutschsprachigen Kontext sehen, sie aber systematisch zuerst als eine in sich problematische, historisch erzeugte Symbiose, gelegentlich auch nur als eine historisch gegebene Koexistenz differenter Wissensformen interpretieren.

Für diese Vielfalt von Wissenssystemen wird deshalb auch eine Vielfalt relevanter Quellen herangezogen, weil sonst die Symbiose nicht angemessen verstanden wird: Der historisch gesellschaftliche Ausgangspunkt auch für die DDR sind *Gesetze und vergleichbare, in der Absicht der Normierung von Erziehung in der Gesellschaft verfasste Texte*, wie sie aus der SBZ und der DDR seit der Bildungsgesetzgebung von 1946 bis zum „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ vom 25. Februar 1965 und danach vorliegen. Sie bilden den ersten Referenzpunkt, die basale gesellschaftlich präsente Wissensform (und wir blenden aus arbeitspragmatischen Gründen, aber auch weil es disziplinhistorisch keine konstruktive Validität hat, das Alltagswissen der laienhaften Akteure, etwa der Eltern, aus). In begleitenden *Erläuterungen* zu diesen politisch-administrativen Texten findet sich die zweite Quellengruppe. Gesellschaftlich und historisch relevant und spezifisch bedeutsam werden hier die im politischen Kontext institutionell und staatlich erzeugten Texte, weil sie immer auch in der pädagogischen Reflexion als für sie relevante Texte beachtet, ausgelegt und kommentiert werden müssen. Das gilt schon deswegen, weil Texte dieser Art in der DDR vor allem in programmatischen Aussagen der Bildungspolitiker (Margot Honecker als Teil des Reflexionssystems kann man nicht ignorieren) vorliegen und für die Interpretation der Ziele und als Reflexion der Ermöglichung solcher Vorgaben bei den zur Reflexion freigestellten Pädagogen auch aufgenommen werden. Zuerst geschah

17 Bezeichnend, und zwar für Ambition und Problematik, ja Scheitern des eigenen konstruktiven Anspruchs, die Analysen bei Schäfer, Alfred: Zur Genealogie der Pädagogik. Die Neu-Erfindung der Pädagogik als ‚praktische Wissenschaft‘. Paderborn u.a. 2012.

das beim „Establishment“ der Pädagogik,[18] wie es z.B. im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI) oder in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW) oder in Ausbildungsstätten pädagogischer Berufe arbeitete und die Ergebnisse seiner Reflexion in zahlreichen Publikationen der pädagogischen Wissenschaft präsentierte. Im System des pädagogischen Wissens finden sich schließlich als dritte, systematisch unterscheidbare Komponente, *distanzierte Beobachtungen* von Prozessen und Wirkungen der politisch intendierten Praxis des Bildungssystems, die in der DDR selbst v.a. in Forschungskontexten – z.B. vom Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ) bis hin zur APW, in Universitäten und Pädagogischen Hochschulen oder den Zentralinstituten von SED und Staat, aber auch bei der Staatssicherheit – entstanden sind und die, auch wenn sie nicht publiziert wurden, doch archivalisch verfügbar und deshalb argumentativ für unsere Analyse der Wissensproduktion und die Relation der Wissensformen und ihre problematische, auch machtbasierte historische Symbiose nutzbar sind.

Diese Texte, das ist das systematische Problem einer jeden nachgehenden Analyse, sind nicht immer in ihrem Zusammenhang und als Einheit einer Argumentation leicht zu verstehen und einfach zu kontextualisieren. Sprache und Lexik, der Duktus der Argumente und ihre Referenzen sind heute gelegentlich „schlicht unverständlich“, wie es jüngst am Beispiel der Literatur zur „Hochschulpädagogik“ noch einmal gezeigt wurde.[19] Allerdings wird – in dieser an sich sehr differenzierten Analyse – diese Wissensproduktion, ihrer internen Differenzen zwischen Legitimation, affirmativer Konstruktion und distanzierter Beobachtung ungeachtet, dabei zugleich und insgesamt sogar als „Gesellschaftswissenschaft“ bezeichnet. Das scheint uns problematisch, weil damit die Differenz zwischen Systemreflexion und Wissenschaft ebenso verwischt wird wie die qualitative Differenz der Quellen, die wir oben skizziert haben. Zutreffend ist aber wohl der auch für die Pädagogik generalisierbare Befund von Pasternack, dass den „DDR-Gesellschaftswissenschaften … schlechterdings Paradoxes abverlangt“ war: Distanzierte Forschung und politisch-ideologische Parteilichkeit, Unterstützung der Politik und ihrer dogmatischen Prämissen durch Lösung ihrer Probleme und zugleich beobachtende Analyse.

Deshalb bleibt für die hier folgenden Analysen auch die weitere Prämisse relevant, dass in Pädagogik und Erziehungswissenschaft der DDR nicht nur differente Wissensformen, sondern auch unterschiedliche Argumentationsstile kultiviert

---

18 So bezeichnen Luhmann/Schorr 1979, S. 15 und passim die zur Reflexion freigestellten Teile der Profession, auch um die „Eigendynamik“ (S. 343 ff.) solcher Reflexionsrollen sichtbar zu machen – und sie betonen damit einen Aspekt der Wissensproduktion, der für die Pädagogik der DDR höchst signifikant war. Vgl. 2. i. d. Bd.

19 Der Hinweis gilt Pasternack, Peer: Fünf Jahrzehnte, vier Institute, zwei Systeme. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung (ZHB) und seine Kontexte 1964-2014. Berlin 2019, das nachfolgende Zitat ebd., S. 347.

wurden, die wir, systematisch vereinfachend, für die Ordnung der Analyse triadisch dekomponieren: Eher *normativ,* vielleicht auch nur ideologiezentriert, aber auf der Basis von empirisch unproblematisierten Annahmen über Geschichte, Gegenwart und Zukunft der DDR und ihres Erziehungs- und Bildungssystems argumentieren (i) die rechtlich-politischen Vorgaben und ihre Interpreten, selbst dann, wenn sie exegetisch argumentieren, denn auch dann geben sie (allerdings nur bis zu einem späten Zeitpunkt der DDR-Geschichte) den ideologisch-politisch-philosophischen Basiskonsens über die Prämissen nicht auf, dem sie zugleich unterworfen sind, aber meist auch selbstverpflichtet folgen. Zwar auch noch *legitimatorisch,* zugleich aber *reflexiv und operativ* an der Rechtfertigung und konkreten Gestaltung der Systemstrukturen und an der Ermöglichung, ja am Gelingen der intendierten Prozesse interessiert, argumentieren (ii) die begleitenden Erläuterungen der pädagogischen Profession und ihrer Reflexionseliten, für die eine Bindung solcher Reflexion an die politischen Prämissen auch nicht als *sacrificium intellectus*, sondern als legitime Erwartung und allgemeine Norm der eigenen Reflexion gilt. Methodisch kontrolliert *beobachtend*, wenn auch in unterschiedlichen Formen von Affirmation und Distanz dabei theoretisch und politisch in der Interpretation der Befunde orientiert, argumentieren schließlich (iii) die der Erziehungswissenschaft als Forschung über das Erziehungssystem und die Praxis von Erziehung zurechenbaren Texte, deren Status man eindeutig und primär in ihrer theoretischen und methodischen Qualität diskutieren und prüfen kann. Texte dieser Art werden von unterschiedlichen Akteuren erzeugt, die u.a. auch den pädagogischen Professionseliten angehören, aber auch aus anderen Disziplinen kommen, der Soziologie, der Psychologie oder der Philosophie der DDR, aber auch z.B. in der historischen Forschung der zünftigen Geschichtswissenschaft. Die wissenschaftliche Pädagogik erweist sich insofern auch unter Forschungsaspekten als eine Disziplin zwischen und in enger Kommunikation mit anderen Disziplinen, in der DDR wie in der bundesdeutschen oder internationalen Diskussion. Unser Anspruch ist es deshalb auch, diese Disziplin nicht nur als spannungsreiche Symbiose differenter Wissensformen vorzustellen, sondern auch als historisch identifizierbare und historischen Akteuren eindeutig zurechenbare Disziplin im Kontext der sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen der DDR insgesamt.

3 Aufbau, Ergebnis und Thesen

Die Schritte der Analyse, die wir präsentieren, beruhen auf den hier genannten Quellen, und sie stellen den Versuch dar, die damit präsenten Wissenssysteme – systematisch gesehen also Normen, Reflexionen und Beobachtungen, die sich auf Bildung und Erziehung in der SBZ und DDR beziehen – und die mit ihnen praktizierten Argumentationsstile – normativ, reflexiv, beobachtend – als ein historisch

aussagekräftiges Bild der wissenschaftlichen Pädagogik in der SBZ/DDR vorzulegen. Die Quellen werden disziplinhistorisch und gut historiographisch auf das Thema hin befragt, wie die Disziplin im historisch-gesellschaftlichen Prozess und angesichts spezifischer Kontextbedingungen und Erwartungen entstand und sich entwickelte und wie sie dabei ihr jeweiliges Thema in der Rede- und Argumentationsform rezipierte, auch transformierte und behandelte, die ihr als Probleme und Aufgaben von Handeln und Erkenntnis im gesellschaftlichen System zugeschrieben wurden und dann auch im Bildungssystem bearbeitet werden mussten. Wir liefern also keine Bildungsgeschichte der DDR, sondern zeigen sie allenfalls im Spiegel ihrer ideologisch-politischen, reflexiv für die Praxis der Pädagogik konzipierten und erziehungswissenschaftlich beobachteten Gestalt. Unser Anspruch ist allerdings schon insofern umfassend, als wir der These folgen, dass die Disziplingeschichte nur in der Vielfalt dieser Referenzen und der damit gegebenen Intentionen und Funktionen angemessen geschrieben werden kann. Die von uns benutzten Quellen und Texte spiegeln den historisch-gesellschaftlichen Ort der Disziplin in der SBZ/DDR, aber damit – systematisch gesehen – auch eine Gestalt von Pädagogik, wie man sie – funktional äquivalent – auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten angesichts funktional ausdifferenzierter Sozialsysteme beobachten kann, in ihrer konkreten Gestalt natürlich kulturspezifisch variiert. Aber der Blick auf vergleichbare Wissenskulturen im Westen, zumal in der BRD bis 1990, aber auch auf die weiteren „Bruderstaaten" im Osten und die dabei feststellbaren Gemeinsamkeiten und Differenzen, wird schon aus Umfangsgründen nicht systematisch gesucht, sondern allenfalls in den Kriterien der Analyse angedeutet und ermöglicht.

Schon angesichts der Uferlosigkeit der relevanten Quellen und des insgesamt nicht befriedigenden Forschungsstandes ist natürlich die Selektivität der Analyse unvermeidlich. Die vorhandene Forschung und eigene, auch z.T. publizierte Vorarbeiten, aber auch die vorliegenden Analysen zu Teilproblemen werden deshalb ebenso extensiv genutzt wie unpublizierte Arbeiten aus anderen Arbeitszusammenhängen. Auch der Argumentationsgang spiegelt das Problem, das sich aus unserem Versuch einer Gesamtdarstellung der Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik stellt. Zunächst (2.) geben wir deshalb noch in Teil I. eine historische Skizze von Struktur und Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik in der SBZ/DDR. Hier werden zur Klärung der internen Dynamik und der Kontextbedingungen auch die institutionelle Ordnung, die Platzierung der Disziplin im Wissenschafts- und Bildungssystem und ihre Rolle für die pädagogischen Berufe in einem Überblick präsentiert, sodass für die nachfolgenden Detailstudien der Rahmen sichtbar wird, in dem sich die wissenschaftliche Pädagogik DDR-spezifisch entfaltet.

In Teil II wird dann das Standardbild dargestellt, wie es sich in einer Gestalt entwickelte, die man als die politisch intendierte und als Normalmodell beobachte-

te und bewertete, auch als die durch die Macht der Institutionen durchgesetzte Gestalt der Disziplin bezeichnen kann. Dieses Normalbild hat seine eigene Geschichte, es entwickelte sich als Ergebnis eines historischen Konstruktionsprozesses durchaus kontingent und keineswegs alternativlos, aber zugleich in seiner Systematik als eine Form, die einerseits von der institutionellen Struktur politisch und akademisch erzeugt, andererseits von der Disziplin selbst ausgearbeitet und favorisiert wurde.

- Das geschah zunächst in der Konstruktion einer eigenen theorie- und normengeschichtlichen Tradition (3.), die sich zwar auch aus der Wiederbelebung deutscher pädagogischer Traditionen der Zeit vor 1933 speiste, aber nach 1945 vor allem gegen alternative, und nicht nur nicht-sozialistische, sondern auch ältere sozialistische Optionen der Pädagogik, die z.B. an den Universtäten in der SBZ und der DDR nach 1945 noch präsent waren, konstruiert und auch theoretisch begründet und in die eigene politische Ideologie eingebunden werden musste – wie man bis in die biographische Konstruktion der Lebensläufe der leitenden Akteure sehen kann, wenn z.B. Robert Alts Schicksal unter der nationalsozialistischen Diktatur so akzentuiert wird, dass er nicht als Jude, sondern als Sozialist zum Objekt der Repression wurde. Die in diesen Konstruktionen letztlich dominierenden eigenen, keineswegs immer ungebrochen fortwirkenden Traditionen verdankten sich dabei zwei zentralen, pädagogisch-philosophisch und politisch-ideologisch durchaus unterscheidbaren, wenn auch relationierbaren Referenzen, die sich, so unsere These für die Frühgeschichte, sogar noch personalisieren lassen: Gestützt vor allem auf Robert Alt und besonders hinsichtlich der Lehrerausbildung auch durch Heinrich Deiters gelang der frühen wissenschaftlichen Pädagogik der DDR sowohl die ideologisch-philosophisch-politische Abgrenzung von der bis dahin akademisch dominierenden bürgerlichen Pädagogik als auch die Konstruktion eines eigenen theoretischen Modells von Erziehung, eindeutig soziologisch als Erziehung in der Gesellschaft gefasst. Von diesen Referenzpunkten aus wurde die Disziplin auch im Wissenschafts- und Ausbildungssystem der DDR verankert und ihre Verbindung mit dem Bildungssystem der DDR und der Ausbildung seiner Lehrer in Lehre und Forschung gestaltet.
- In diesen politisch-historiographisch, pädagogisch und auch durch alltägliche Konflikte der Neuordnung bestimmten Konstruktionsprozessen wurden die historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen und theoriegeschichtlichen Wurzeln fundiert, denen sich das Normalmodell von wissenschaftlicher Pädagogik der DDR verdankte (4.). Im DPZI und in der APW besaß es seine Leitinstitutionen, die im Prozess als definierende Instanzen im Wissenschaftssystem und auch als aufgaben- und normdefinierende Akteure gegenüber der Praxis fungierten und dabei in der pädagogischen Theorie wie in der Praxis ihre eigenen Konstrukte für Handeln und Reflexion, Forschung und Beobachtung

durchsetzten (4.1). Das belegt nicht nur die disziplinpolitische Praxis zumal der APW archivalisch. Die Praxis der Steuerung, Normierung und Lenkung lässt sich retrospektiv gleichzeitig in der autobiographischen Spiegelung und Rechtfertigung ihrer Leiter analysieren. Hier, wie in den Analysen zum Umgang mit Tradition und Erbe der DDR, ist es auch einmal von Vorteil, dass die wissenschaftsgeschichtliche Analyse neben den Produkten der Kommunikation, wie sie in dem im Prozess publizierten Wissen, zumal in der approbierten Gestalt der Zeitschrift „Pädagogik" seit dem Ende der 1940er Jahre vorlag, auch schon auf die reichhaltige, zugleich deskriptive wie nicht selten selbstreflexiv-apologetische Memoirenliteratur der Akteure zurückgreifen kann. In dieser Arbeit nutzten sie theoretisch wie politisch immer neue Vorbilder – zwischen dem sowjetischen Vorbild, das im Umgang mit dem Imperativ der „Sowjetisierung" rezipierend modifiziert wurde, und den eigenen Traditionen – auch schon früh in relativer Autonomie, aber auch mit erkennbar großer Wirksamkeit. Einerseits wird das an der theoriebildend und praktisch höchst folgenreich wirksamen Handhabung der Unterscheidung von „Erbe vs. Tradition" sichtbar. Diese Unterscheidung fungierte reflexiv und konstruierend sowie – z.B. gegenüber der Reformpädagogik – scharf abgrenzend, jedenfalls immer wie ein langfristig und folgenreich wirksames Denkmodell innerhalb der DDR-Pädagogik. Exemplarisch für Theorie und Praxis wird das an der Rolle Makarenkos in der DDR gezeigt (4.2), also an einem explizit gesuchten Vorbild, an dem sich nicht allein die Handhabung der Unterscheidung von Tradition und Erbe, sondern auch die Formen von Sowjetisierung innerhalb der praxisbezogenen pädagogischen Reflexion und zugleich noch die Ausdifferenzierung einer wissenschaftlichen Subdisziplin wie der Sozialpädagogik aufzeigen lassen, neben der engen Vernetzung pädagogischer Praxis mit den politisch intendierten Formen der Subjektkonstruktion im pädagogischen System der DDR. Ein bezeichnendes Exempel ist die Makarenko-Rezeption schließlich auch insofern, als wir sie in der Konzentration auf die Arbeit von Eberhard Mannschatz zugleich im Kontrast der zeitgenössischen Deutung und Wahrnehmung wie in der Retrospektion nach 1990 auch theoriegeschichtlich und politisch-pädagogisch analysieren können. Diese immanente Logik der Wissenskonstruktion wird allerdings schon bald innerhalb der DDR und durchaus nach ihrer eigenen politischen Logik auch schon auf ihre kognitive und politische Leistungsfähigkeit hin beobachtet, und zwar, und das ist doch immer noch überraschend, von der Staatssicherheit (4.3). Sie bringt in diesen, für den Status des Faches auch disziplinhistorisch höchst aufschlussreichen Beobachtungen zugleich politisch-normative Erwartungen zur Geltung, unter der Leitfrage, ob die pädagogische Konstruktion des allseitig gebildeten und sozialistisch erzogenen DDR-Bürgers im Bildungssystems gelingt, als auch disziplin- und forschungsbezogene Effizienzgesichtspunkte. Die Stasi beobachtete vor allem unter der Frage, ob die Disziplin die ihr zugeschrie-

bene Aufgabe der Konstruktion eines politisch erwünschten und zielbezogen effektiven Bildungssystems in Theorie und Forschung, Praxiskonstruktion und Orientierung der Profession wirklich erbringt. Im Ergebnis ihrer Beobachtungen formulierte die Staatssicherheit eindeutige und wohl auch unbestreitbare Defizitdiagnosen und neue, eigene Erwartungen an eine „operative Pädagogik" (4.4.).

- Die Wissenschaftspraxis der Disziplin (5.) ist mit diesen externen Diagnosen aber nur z.T. angemessen abgebildet. Sie entfaltete sich vielmehr in eigener Dynamik, zunächst innerhalb des Normalmodells selbst, als Explikation der Aufgaben, die einer Systembetreuungswissenschaft bezogen auf das Bildungssystem zugeschrieben werden, gleichzeitig, jedenfalls bald nach 1975, das kann man nicht ignorieren, auch als eigenständige Erziehungsforschung. Die Karriere als Systembetreuungswissenschaft war zunächst abhängig von politischen Zäsuren in der Geschichte der DDR selbst (5.1), wie man sie nach 1945 und dann deutlich für das Jahr 1953, auch in der endgültigen Abkehr von einer als „dogmatisch" kritisierten Rezeption der Sowjetpädagogik sehen kann, dann erneut nach 1957, als in der Revisionismusdebatte zu starke Autonomisierungstendenzen politisch gestoppt wurden, nach dem Mauerbau und vor allem im Umfeld des Gesetzes über das einheitliche Bildungssystem von 1965, das der Pädagogik die – von ihr, zumindest bei ihrem Leitungspersonal im DPZI und in der APW, zunächst auch akzeptierte – Aufgabe zuschrieb, das gesellschaftliche System des Sozialismus pädagogisch zu erzeugen. In der Konstruktion des Gegenstandes ihrer theoretischen Aktivitäten spiegelt sich das innerdisziplinär und theoretisch insofern, als das Bildungssystem und die leitende Idee der „allseitig", d.h. allgemein gebildeten „sozialistischen Persönlichkeit" den Horizont der wissenschaftlichen Pädagogik theoretisch definierte (5.2), aber im Blick auf alternative und breiter angelegte Modelle einer Allgemeinen Pädagogik auch sehr restriktiv begrenzte. Der Pädagogik trug das zugleich die Erwartung ein, in der Konstruktion pädagogischer Praxis ihre politische und operative Relevanz zugleich zeigen zu müssen.
  Die konstante Debatte über das Verhältnis von Theorie und Praxis von 1945 bis 1989, wie sie sich diskursformierend in der „Pädagogik" beobachten lässt (5.3), belegt schon intern in ihren kontinuierlichen Defizitdiagnosen nur, dass hohe politisch-pädagogische Ansprüche kaum eingelöst wurden, die praktische Irrelevanz der pädagogischen Wissenschaft von ihr selbst zwar gesehen, aber nicht systematisch behoben werden konnte. Verantwortlich dafür waren sicherlich zuerst die nicht einlösbaren, aber innerhalb der Disziplin auch nicht kritisierbaren und zuerst auch nicht als kritikbedürftig beurteilten politischen Prämissen für die Gestaltung und die Effekte des Bildungssystems. Signifikant für die eigene Denkform, das zeigt sich an dem brisanten Thema der Einheit von Theorie und Praxis aber auch, ist hier erneut die Tradition, jetzt in Gestalt von Marx, dessen

> subtile Überlegungen zum Verhältnis von „Sein und Bewusstsein" zwar präsent sind, aber weder die eigene Forschung noch die Beobachtung der Wirklichkeit in einer auch theoretisch angemessenen Weise bestimmen können. Selbst die favorisierte Tradition konnte also zu einer Belastung werden, weil und wenn man ihr theoretisch nicht gewachsen war.

Die Distanz gegenüber solchen Erwartungen entwickelte sich, wie Teil III diskutiert und belegt, innerhalb der Disziplin seit den 1970er Jahren in zunehmender Intensität. Ganz unverkennbar entstand dabei, aus unterschiedlichen Quellen gespeist und an zahlreichen Orten der Produktion von Wissen über das Aufwachsen in der DDR-Gesellschaft forciert, d.h. nicht allein in den Institutionen der wissenschaftlichen Pädagogik, ein forschender Blick auf die komplexe Gesamtdynamik der Erziehungswirklichkeit der DDR. Dabei kann man nicht verkennen, dass sich dieser distanzierte Blick zuerst und intensiv außerhalb des engen Systems der wissenschaftlichen Pädagogik entwickelte, zumal in der empirischen Jugendforschung, die im Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig früh auf die Differenzen von politisch-pädagogischer Programmatik und den Haltungen und Einstellungen der heranwachsenden Generation aufmerksam machte und die Jugend als Faktor politischer Irritation identifizierte. Wir haben auf diesen bedeutsamen Kontext von Forschung über Erziehung, der sich ja nicht der Disziplin der Pädagogik als Leistung zurechnen lässt, bereits in den Analysen zur Struktur der Disziplin hingewiesen (2.) und werden das auch im Fazit (Kap. 7) noch einmal aufnehmen. Prozessbezogen zeigt sich eine früh einsetzende und sich auf Dauer stabilisierende Orientierung an Forschung innerhalb der Disziplin zunächst nicht in ihren Leitinstitutionen in Berlin, sondern eher lokal, z.B. in Halle, Potsdam oder Jena, also erziehungsphilosophisch und bildungsgeschichtlich, innerhalb der Didaktik oder für die empirische Forschung – und in dieser Funktion als theoretisch relativ autonome Praxen der Erziehungswissenschaft sind sie in der bisherigen Forschung auch schon breit beachtet worden,[20] sodass wir das hier nur noch einmal betonen müssen. Signifikant für diese lokale Varianz ist aber auch, dass sich dadurch die Struktur und der Status der Disziplin in der DDR nicht zugleich und landesweit insgesamt veränderte. Gravierende, den Status der Disziplin und ihre auch die ideologiepolitisch zentralen Binnensegmente verändernden Effekte, vor allem die Stärkung der Erziehungsforschung und ihre zunehmende Autonomisierung und stärkere Gewichtung innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik, sind folgenreich erst nach 1970 konstatierbar. Im Detail analysiert werden sie in Teil III vor allem für drei Bereiche, für die Historiographie, und damit für die

---

20 Vgl. dazu die retrospektiven Hinweise in Kirchhöfer/Uhlig 2011, für die westliche Anerkennung der Didaktik reicht es, die Schriften von Hilbert Meyer zu lesen, für Hofmann entsprechend die Arbeiten von Michael Winkler. Für Jena darf man an die hohe Wertschätzung erinnern, die etwa Friedrich Winnefeld bei Wolfgang Brezinka genoss.

Rolle der Tradition in der Theoriekonstruktion, in dem zunehmenden Interesse an der empirischen Forschung und schließlich in alternativen Modellen der Erziehungsphilosophie, die auch die Detailforschung innerhalb der Pädagogik inspirierten und die Praxis der Disziplin in einigen Segmenten theoretisch und methodisch veränderten und erweiterten.

- Die Historiographie, kontinuierlich in den diversen Auflagen der „Geschichte der Erziehung" im pädagogisch-politischen Diskurs der DDR präsent, in normierenden Texten aus dem DPZI und der APW in ihrer bildungspolitischen Relevanz immer neu zum Thema gemacht, veränderte sich durch den Blick von außen, wie er im Wissenschaftssystem der DDR auch institutionalisiert war (6.1). Es war die Akademie der Wissenschaften, die ihre Kompetenz und ihre hohe Reputation in Urteilen über die historiographische Qualität der „Geschichte der Erziehung" artikulierte, die schließlich dazu führten, dass sich innerhalb der Pädagogikhistoriker der DDR selbst ein neues, gegenüber alten Urteilen kritisches Bild der Vergangenheit, auch mit Neubewertungen der pädagogischen Tradition, und ein neuer Blick auf die Praxis und die Methoden der pädagogischen Historiographie, allmählich entwickelten und bis zum Ende der DDR zunehmend behaupten konnten.

  In der empirischen Beobachtung des Bildungssystems (6.2) dagegen war es nicht der theorieorientierte Anstoß von außen, sondern eine seit langem bekannte bildungspolitische Praxis, die schließlich radikale Veränderungen in der Praxis der Disziplin erzeugte. Es war, wie schon früher, eine politische Vorgabe an die APW – diesmal von Margot Honecker selbst –, die Möglichkeiten „kommunistischer", also nicht mehr nur sozialistischer Erziehung zu erkunden und die Praxis entsprechend zu orientieren. Diese Vorgabe führte innerhalb der Arbeit der APW und der bald intensiv mit ihr kooperierenden wissenschaftlichen Pädagogik an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zu einer höchst intensiven empirischen Forschung über das Bildungssystem und das Aufwachsen in der DDR und zu einer bis dato nicht bekannten, ungeahnten – und von Partei und Staat sicherlich auch nicht intendierten – Blüte dieses Typus kritisch-distanzierter Forschung und Beobachtung. Aus der Pädagogik selbst heraus wurde das Bildungssystem in seinen Praktiken und Effekten, mit seinem Ort und seiner – fehlenden – Anerkennung innerhalb der sozialen Milieus und in den Organisationen des Jugendlebens intensiv erforscht. Das durch die langen Forschungen von 1975 bis 1988 immer weniger zu ignorierende Ergebnis war, dass die große Diskrepanz zwischen bildungspolitischer und pädagogischer Intention und den biographischen und mentalen Wirkungen nicht mehr geleugnet werden konnte, auch innerwissenschaftlich nicht mehr geleugnet wurde, dass die APW vielmehr für sich und die Disziplin insgesamt zugleich die explizite politische Erwartung, von Margot Honecker 1988 formuliert, abwehrte, diese Ergebnisse an die Politik anzupassen, sie zumindest aber zu verheimli-

chen. Die Disziplin, personalisiert in ihren Leitfiguren in der APW, beharrte auf dem Eigenrecht der empirischen Forschung und verweigerte Korrekturen, ja sie wehrte sogar die alte, von ihr selbst lange Zeit gestützte und propagierte Erwartung als systematischen Irrtum ab, das gesellschaftliche System des Sozialismus könne durch öffentliche Erziehung und das Bildungssystem erzeugt werden. Auch die alten Grundlagen und Annahmen der Erziehungsphilosophie bzw. der Allgemeinen Pädagogik als Instanz der Konstruktion des theoretischen Gegenstandes der Erziehungsforschung verloren nach 1975 ihre unbefragte Anerkennung (6.3). Aber dieser Bedeutungsverlust reiht sich ein in die lange Geschichte der im Grunde systematisch ergebnislosen Suche nach den „Grundlagen" der Erziehungswissenschaft. Nachdem die anfänglichen und durchaus produktiven Positionen im Umkreis von Alt und einer im Kern soziologischen Erziehungswissenschaft verlassen worden waren, übernahmen früh und quasi kompensierend die Bildungspolitik und mit ihr die Erwartungen an das Bildungssystem bzw. an „Allgemeinbildung" die Stelle der Grundlegung. Der dabei leitende Zielbegriff, „die allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeit", erzeugte aber selbst Folgeprobleme, die nicht allein technologisch-operativ in der pädagogischen Arbeit, sondern auch grundlagentheoretisch herausfordernd waren. Die Tradition musste erneut helfen, jetzt ein aus der französischen Marx-Rezeption von Lucien Sève modifiziertes Bild der Persönlichkeit, aber das blieb ebenso systematisch folgenlos, wie die kritischen Diagnosen DDR-interner politisch durchaus sympathetischer Beobachter aus der Erziehungsphilosophie, wie wir an den Beobachtungen der Grundlagen der Pädagogik von Karl-Friedrich Wessel belegen. Das bildungssystemfixierte Grundverständnis der wissenschaftlichen Pädagogik wurde dabei problematisiert und das Aufwachsen in Gesellschaft systematisch neu zum Thema. Die wissenschaftliche Pädagogik rezipierte in den 1980er Jahren auch diese Anregungen, u.a. für neue Forschungen über Schule und Erziehungsverhältnisse, die aber die Grundlegungsfrage nicht lösten, sondern hier und da eher kritisch-skeptisch beobachtet wurden. In der Grundlegungsreflexion gelang es der Allgemeinen Pädagogik jedenfalls nicht, den zahllos von ihr politisch-philosophisch-ideologisch propagierten und akzeptierten Einheitserwartungen von Praxis und Theorie, Erkenntnis und Handeln, Erziehung und Gesellschaft, Persönlichkeit und Kollektiv (etc.) jenseits eines rhetorisch inflationierenden, als Versöhnungsformel fungierenden Gebrauchs von „Dialektik" gerecht zu werden.

Das rückblickende Fazit (Kap. 7.) versucht, auch jenseits solcher Defizitbefunde, von der systematischen Orientierung an der Vielfalt der Wissensformen aus eine Bilanz der gesamten Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik in SBZ und DDR. Die übergreifende These ist, dass sich in der spannungsreichen Symbiose differenter Wissensformen eine Dynamik in der Praxis der Disziplin entwickel-

te, die ihre Anpassung an politische Erwartungen, ihr immer problematisches Verhältnis zur pädagogischen Praxis und ihren eigenen Umgang mit den Erwartungen der Erziehungsforschung zunehmend eigendynamisch bestimmte. Die in der DDR im Prozess erzeugten Selbstbeschreibungen und Beobachtungen von Bildung und Erziehung, auch ihre in der eigenen Reflexion präsenten Konstruktionen der Praxis der Pädagogik, stellten dann letztlich keine monolithische Einheit mehr dar, sondern eine in sich höchst differente, aber tendenziell zur Einheit einer Disziplin relationierte Textmenge mit eigener systematischer Qualität. Zwar in Teilen konstant, und nach außen hin, innerstaatlich wie extern, primär als Versuche der Legitimation und operativen Sicherung eines umfassenden sozialistischen Erziehungsprogramms zu verstehen, waren sie aber im historischen Prozess letztlich einheitlich nur noch in der Referenz auf die staatseigene Ideologie. Die Texte belegen insofern deren DDR-internen Interpretationsspielraum und dokumentieren dessen zu Sanktionen führende Grenze, aber auch die Varianz der Beobachtungen, der operativ interessierten Interventionen und ihrer argumentativen Referenzen.

Varianz findet sich im Verlauf des historischen Prozesses relativ früh, auch gegenüber vermeintlich alternativlos normierenden Instanzen, wie man sie DDR-intern politisch oder wissenschaftlich oder in den Vorgaben aus der UdSSR oder im Kontext der im „Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe“ (RGW) zusammengeschlossenen Staaten des Ostblocks – „Sowjetisierung“ mag das als Stichwort illustrieren – oder in der westlichen Außensicht gern der „direktivistischen“ Erziehungswissenschaft unterstellt hat oder aktuell noch zuschreibt. Die Varianz findet sich argumentativ vor allem, wenn man die zunehmend systematisch werdende Differenz der publizierten und der nicht-publizierten Beschreibungen der Bildungsinfrastruktur vergleicht. In einigen Segmenten des Quellencorpus finden sich im Gesamtbereich der pädagogischen Wissenschaft der DDR nämlich immer auch Texte, die sich in ihrer argumentativen Qualität von den Beschränkungen lösten, die mit Beschreibungen nach der Art von Systembetreuungswissenschaft verbunden waren, und sich der distanzierten Form der Beobachtung annäherten, wie sie einer methodisch und theoretisch reflektierenden Erziehungs- und Sozialforschung eigen sind.

Letztlich, das mag man als Trost lesen, kann offenbar die Eigenlogik wissenschaftlicher Argumentation in einer Gesellschaft und in einem Bildungssystem nicht vollständig stillgestellt werden, die – wie alle modernen, funktional differenzierten Gesellschaften – auch auf die Steuerung von Institutionen und Prozessen gesellschaftlicher Praxen angewiesen sind, selbst wenn es im Namen des wissenschaftlichen Sozialismus gesucht wird. Versucht man das Gegenteil, dann wird man – wie in der DDR – lernen, dass dabei funktionale Imperative der Sozialsysteme und d.h. auch die Orientierung an prüfbaren Geltungskriterien in den Wissenschaften, offenbar dauerhaft nicht oder nur zum Preis des eigenen Scheiterns ignoriert

werden können. Diese systemisch und politisch selbstdestruktiven Tendenzen werden systematisch und wurden in der DDR historisch auch dadurch verstärkt, dass ihre leitenden Kader in Pädagogik und Bildungspolitik meinten, sogar die autonome Aneignung von Welt und die subjektgesteuerte Erfahrung von Welt pädagogisch überformen und letztlich die Individuen als störende Größe kontrollieren zu können. Aber die gesellschaftlichen Akteure haben sich autonome Bildungsprozesse nicht dauerhaft politisch verbieten und ihre eigene Erfahrung von Welt nicht noch pädagogisch kontrollierend dispensieren lassen – wie dann auch die pädagogische Wissenschaft lernen musste.

2 Erziehungswissenschaft im Prozess

Pädagogik und Erziehungswissenschaft in SBZ und DDR – eine historische Skizze ihrer Struktur und Geschichte im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte

> „Zugleich verkörpert die marxistisch-leninistische P.[ädagogik] von Anfang an die Zukunft der Menschheit auf dem Gebiet der Erziehung, weil sich die Arbeiterklasse als Klasse nur befreien kann, wenn sie die Klassenherrschaft überhaupt beseitigt."[1]

Vorbemerkung: Analyseprobleme

Eine historiographisch angemessene Geschichte der Erziehungswissenschaft in SBZ und DDR, jenseits der Erinnerungen der beteiligten Akteure und erster Rückblicke nach 1990, liegt bis heute noch nicht vor. Diesem Desiderat wollen wir mit unseren Analysen und Überlegungen abhelfen. Der Ausgangspunkt für diese Analysen ist aber auch durch eine Fülle deskriptiver Befunde charakterisiert, die wir weder ignorieren wollen noch können, zudem durch die schon ältere wechselseitige Beobachtung – z.B. in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft[2] – und auch durch erste Analysen aus der Distanz geprägt, die mit den Beiträgen dieses Bandes ebenfalls weitergeführt werden sollen. Bevor wir unsere eigenen Analysen im Detail präsentieren, soll deshalb auch vor dem Hintergrund der vorliegenden Arbeiten in der folgenden Skizze ein Überblick über die Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik in SBZ und DDR von 1945 bis 1990 gegeben werden, damit der Stand der Forschung präsent ist und die Fallstudien ihren historischen Ort finden.

Dabei ist nicht mehr beabsichtigt, als relativ unstrittige Befunde festzuhalten, Tendenzen zu zeigen und Fragen zu eröffnen, die sich mit der Geschichte von Pädagogik und Erziehungswissenschaft der DDR im Kontext der deutschen Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte und mit der gesamten Tradition der erziehungswissenschaftlichen Reflexion über Erziehung in Deutschland verbinden.

1 So s. v. „Pädagogik" in: Laabs, Hans-Joachim. u.a. (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin 1987, S. 275.

2 Sehr informativ, wenn auch knapp ist Baske, Siegfried: Pädagogische Wissenschaft. In: Führ, Christoph/Furck, Carl Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI, 2: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München 1998, S. 137-157.

Diese einleitende Skizze lässt also erste Indizien für die Faktoren sichtbar werden, denen sich die Entwicklung zweier Disziplinen verdankt, die ihre Gestalt einer identischen Vorgeschichte und weiter fortwirkenden gemeinsamen Traditionen, aber nach 1945 auch sehr früh und gravierend differenten Kontexten verdanken und auch deutlich andere argumentative Kulturen und wissenschaftliche Sprachen entwickelten, bis sie seit 1990 wieder auf eine gemeinsame Gegenwart in Differenz und Annäherung blicken können.
Die Geschichte von wissenschaftlicher Pädagogik/Erziehungswissenschaft (künftig nur Pädagogik) der DDR wird deshalb im Folgenden (1.) zunächst in ihrer Ausgangslage nach 1945 zusammen mit den Strukturen der Neuordnung und mit der Gründung der beiden deutschen Staaten dargestellt, danach (2.) werden die sozial-kommunikative Infrastruktur und die besondere gesellschaftliche Funktion analysiert, die der Pädagogik der DDR zugeschrieben und von ihr auch angenommen wurde; es folgt (3.) ein Überblick über die Wissenschaftspraxis, für die wir die Dimensionen von Innovation, Politisierung und Stagnation darstellen, sowohl überblickshaft als auch in einigen etwas ausführlicheren Fallstudien zu zentralen Wissenschaftsbereichen der Pädagogik; schließlich und als Fazit (4.) folgt die Analyse von Selbstverständnis und methodischem Anspruch der Pädagogik in SBZ und DDR, ihre Theorie von Pädagogik als Wissenschaft eingeschlossen, bevor knapp (5.) in die Erziehungswissenschaft im und nach dem Vereinigungsprozess eingeführt wird.

1 Erziehungswissenschaft nach 1945 – die Ausgangslage

Die Erziehungswissenschaft in Deutschland war bald nach 1945, wie die Nation insgesamt, zweigeteilt.[3] Das erschwert für die Zeit bis 1989/90 eine Beschreibung der Entwicklung und eine Diagnose ihrer Gesamtsituation, ja man muss fragen, ob es eine „deutsche“ Erziehungswissenschaft nach 1945 und bis 1990 überhaupt als theoretisch-methodisch einheitlich zu betrachtende und gemeinsam kommunizierende Disziplin gegeben hat. Die Antwort ist wahrscheinlich „nein“, ohne dass hier in Abrede gestellt werden soll, dass eine solche Disziplin sich gerade im vergleichenden Blick auf die außerdeutschen Länder an manchen Indikatoren − philosophisches Erbe und belastende Traditionen, gemeinsam geteilte Fragen, institutionelle und professionelle Bindungen − durchaus zeigen ließe. Asymmetrische Verflechtung ist auch hier kein leeres Wort, so wenig wie konstante Strukturen im Bildungs- und Wissenschaftssystem.

3 Vgl. für das Folgende bereits: Tenorth, Heinz-Elmar: Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 111-154; 2. Aufl. ebd. 1999.

Vor der Beschreibung der disziplinären Kulturen der Erziehungswissenschaft in den beiden deutschen Nachkriegsstaaten muss schon deswegen und trotz der These von der dominanten Differenz zweier unterschiedlicher Disziplingestalten die gemeinsame Ausgangslage wenigstens skizziert werden. Es gab ja vor allem das Erbe des Nationalsozialismus, nicht nur in moralischer und politischer Hinsicht, sondern auch pädagogisch und disziplingeschichtlich, das beiden deutschen Erziehungswissenschaften gemeinsam war, schon als ein Bündel von Überlieferungen und Herausforderungen, zu denen man sich verhalten musste. Dieses Erbe wird in Ost und West eindeutig als eine Überlieferung bewertet, die man nur abweisen kann und die allein in der Negation eine konstante Auseinandersetzung verdient. „Antifaschismus" wurde für diese Auseinandersetzung allerdings nur im Osten zu einer handlungsbedeutsamen und reflexiven Losung, immer verbunden mit der polemischen These des versäumten Antifaschismus im Westen. Auch der gemeinsame Ausgangspunkt forcierte also selbst – neben vielen anderen Faktoren – die bald nach 1945 bewusst herbeigeführte soziale und theoretische Separierung und erzeugte die insgesamt dann nachhaltigen, unverkennbaren und eindeutigen Unterschiede. Die Tatsache, dass beide Staaten Nachfolgestaaten des nationalsozialistischen Deutschland waren, reicht deshalb allein als Analyseperspektive auch nicht aus. Zur Orientierung über Voraussetzungen ihrer Geschichte nach 1945 sollen deshalb wenigstens einige weitere zentrale Ausgangspunkte der gesamtdeutschen Disziplinentwicklung gezeigt werden, und zwar solche, an denen sich auch Konsequenzen der bis 1990 andauernden deutschen Teilung ablesen lassen.
Für die gemeinsame Ausgangssituation wird man zunächst auf Strukturprobleme verweisen, die sich als Auswirkung der nationalsozialistischen Wissenschafts- und Gesellschaftspolitik und ihres Eingriffs in das Bildungs- und Wissenschaftssystem kennzeichnen lassen. Sie bestimmten die Gestalt der Erziehungswissenschaft nicht nur nach Theorie und Methode, in den Themen und Arbeitsorten, sondern schon personell und dann auch in den Konsequenzen, die sie innerhalb der Wissenschaften zeigten. Hinzu kamen Herausforderungen, die sich mit der Etablierung einer Disziplin verbinden, die zugleich im Wissenschaftssystem und mit Forschungsambitionen als auch im Bildungssystem und in der Bildungspolitik sowie mit der Lehrprofession und der Erwartung von Qualifizierung und Betreuung, Orientierung und Steuerung arbeitet. Wir rechnen die folgenden fünf Dimensionen zu diesen gemeinsamen Ausgangsbedingungen und systematischen Herausforderungen, für die nach 1945 eine neue Form gefunden werden musste.

(i) Emigration, Remigration, personelle Neuordnung

Wie alle Wissenschaften litt auch die Pädagogik im Nationalsozialismus unter der von den Nazis u.a. mit dem „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums" vom 7. April 1933 verbundenen Entlassung von Beamten und der damit auch erzwungenen Emigration. Als Konsequenz der Vertreibung von Wis-

senschaftlern in die Emigration verzeichnete die Pädagogik in Deutschland, wie sie vor 1933 akademisch, in den Universitäten oder in der Lehrerbildung, oder reflexiv und administrativ im Bildungssystem und seiner Administration vertreten war, einen Verlust an Theorie- und Handlungsmöglichkeiten, der auch mit der Remigration nach 1945 kaum wettgemacht wurde, weder in Ost- noch in Westdeutschland.[4] Einige der Theorie- und Forschungsfelder konnte sich die Erziehungswissenschaft im Westen wieder mühsam zurückerobern, z.B. Theorie und Praxis Psychoanalytischer Pädagogik,[5] eine neue und eigene Kompetenz konnte sie auch in der Sozialpädagogik und Sozialarbeit und in der Erwachsenenbildung und Berufspädagogik aufbauen (bevor sie sich hier thematisch weit ausdifferenzierte), hier auch durch Remigranten wie Friedrich Siegmund-Schultze,[6] Fritz Borinski und Anna Siemsen. Sie fand aber je individuell oder mit ihren wissenschaftlichen Programmen keineswegs immer die disziplinweite Anerkennung, wie sie – wohl singulär – die aus England zurückgekehrte geisteswissenschaftliche Pädagogin Elisabeth Blochmann in Marburg persönlich und mit ihren Schülern, z.B. Peter-Martin Roeder und Carl Ludwig Furck, in Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik der BRD gefunden hat.[7] Dominant bestimmten nämlich, zumal in der Frühphase nach 1950, die – wie sie sich selbst ironisch attribuierten – „drei pädagogischen Eisheiligen“[8], also Theodor Litt, Eduard Spranger und Herman Nohl zusammen mit ihren Schülern aus der geisteswissenschaftlichen Weimarer Tradition, denkt man etwa an Erich Weniger und seine Schüler, auch die personelle disziplinäre Neuordnung. Andere, von den Nazis ebenfalls zur Emigration gezwungene Wissenschaftler konnten dagegen nicht an ihre alten Wirkungsstätten zurückkehren und wurden meist auch weder ideell noch materiell hinreichend

---

4 Horn, Klaus-Peter: Erziehungswissenschaft. In: Krohn, Claus-Dieter u.a. (Hrsg.): Handbuch der deutschsprachigen Emigration. Darmstadt 1997, Sp. 721-736; Horn, Klaus-Peter/Tenorth, Heinz-Elmar: Remigration in der Erziehungswissenschaft. In: Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch. Bd. 9 (1991), S. 171-195.

5 Bittner, Günther/Ertle, Christoph (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg 1985; Fatke, Reinhard/Scarbath, Horst (Hrsg.): Pioniere psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt a.M. 1995.

6 Siegmund-Schultze hat im Übrigen die ihm angebotene Rückkehr an die Berliner Universität aus dezidiert politischen Gründen nach 1945 abgelehnt, akademisch an der Universität Münster eine neue Arbeitsstätte gefunden, neben seinen politischen Aktivitäten für Kriegsdienstverweigerung und Pazifismus, die er von Soest aus betrieb. Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: Friedrich Siegmund-Schultze – eine erziehungswissenschaftliche Annäherung. In: Lindner, Rolf/Fechner, Frank/Wietschorke, Jens/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Friedrich Siegmund-Schultze (1885-1969). Ein Leben für Kirche, Wissenschaft und soziale Arbeit. Stuttgart 2007, S. 69-83.

7 Bei Kersting, Christa: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn 2008 wird gezeigt, wie wenig die westdeutsche Erziehungswissenschaft, zumal die universitäre, bereit war, auch mit Remigranten eine neue Identität aufzubauen.

8 So die Bezeichnung, die Theodor Litt 1952 selbst gebraucht hat. Vgl. Kersting 2008, S. 73.

entschädigt, z.B. die Erziehungsphilosophen Jonas Cohn oder Richard Hönigswald.
Für die schon vor 1933 insgesamt aus dem Wissenschaftssystem eher ausgegrenzte sozialistische und gesellschaftskritische Erziehungswissenschaft wurde primär die DDR ein Aufnahmeland. Die Rückkehr des Neukantianers Arthur Liebert aus dem jugoslawischen und, nachfolgend, englischen Exil an die Berliner Humboldt-Universität, an der er auch erster Dekan der Pädagogischen Fakultät wurde, ist schulenspezifisch gesehen aber eher singulär; er starb auch bereits 1946 und fand jedenfalls in der Erziehungswissenschaft von SBZ und DDR niemals einen neukantianischen Nachfolger.[9] Aus der preußischen Bildungsadministration nach 1933 ausgeschlossen, fand z.B. Heinrich Deiters, der als Sozialdemokrat entlassen, nach 1933 außerhalb des staatlichen Bildungswesens bis 1945 überlebt hatte, an der Berliner Universität eine neue Wirkungsstätte. Seine Biographie spiegelt das Schicksal anderer, 1933 aus dem Dienst entlassener ehemaliger sozialdemokratischer Bildungspolitiker und Pädagogen, die nach 1945 – in Ost und West – zwar meist nicht im Wissenschaftssystem, aber bildungspolitisch dank des Föderalismus lokal neue Arbeitsfelder im Bildungsbereich finden konnten. Man denke nur an Berlin, an den Emigranten Fritz Karsen, der nach 1945 mit der US-Armee nach Berlin zurückkam und dort bis 1948 bildungspolitisch aktiv war, bevor er wieder in die USA ging, oder an die Kurt-Löwenstein-Tradition lokaler Bildungsreformen in Neukölln, die nach 1945/50 mit frühen Gesamtschulversuchen neu belebt wurde, oder an Nordrhein-Westfalen und Otto Koch, der schon in scharfen Konflikten mit strikt katholisch-konfessionellen Positionen alte liberale und sozialdemokratische Reformprogramme neu beleben wollte.[10] Lokal und bildungspolitisch fand, jetzt wieder im Osten, Paul Oestreich aus dem sozialistischen „Bund entschiedener Schulreformer“ in Berlin, erst im Westen, nach seiner Entlassung aus dem Hauptschulamt, im Osten der Stadt einen neuen Wirkungskreis, aber – in Jena – auch Peter Petersen, der seine opportunistische Anpassungsfähigkeit vor und nach 1918, nach 1933 und auch nach 1945, jetzt sozialistisch, immer neu dokumentierte.[11]

---

9 Zu Liebert – knapp – Mehring, Reinhard: Die Erfindung der Freiheit. Vom Aufstieg und Fall der Philosophischen Pädagogik. Würzburg 2018, S. 193-196, ausführliche Dokumentation in ders.: Philosophie im Exil: Emil Utitz, Arthur Liebert und die Exilzeitschrift ‚Philosophia‘. Dokumentation zum Schicksal zweier Holocaust-Opfer. Würzburg 2018.

10 Keim, Wolfgang/Weber, Norbert H. (Hrsg.): Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung. Frankfurt a.M. u.a. 1998; Himmelstein, Klaus (Hrsg.): Otto Koch − Wider das deutsche Erziehungselend. Versuche eines Schulreformers. Frankfurt a.M. u.a. 1992.

11 Umfassend zu Petersen Fauser, Peter/John, Jürgen/Stutz, Rüdiger, unter Mitwirkung von Faludi, Christian (Hrsg.): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven. Stuttgart 2012.

Aus dem KZ gerettet, wurden für Robert Alt SBZ und DDR zu einer Wirkungsstätte, die er erziehungswissenschaftlich und politisch entscheidend mitprägte.[12] Aus der sowjetischen Emigration wiederum kehrte eine große Zahl sozialistischer Pädagogen und Erziehungstheoretiker zurück, die aber primär eher die Bildungspolitik und Verwaltung der DDR und damit ihr politisch-pädagogisches Selbstverständnis bestimmten, als sichtbar und nachhaltig die Erziehungsforschung der DDR produktiv zu prägen.[13] Für die DDR gilt aber auch, dass unorthodoxe Formen sozialistischer Erziehungstheorie selbst hier ein Desiderat blieben, der sich so disparat entwickelnden marxistischen Tradition in den westeuropäischen Ländern ungeachtet. Sie waren durch die sog. kritische Erziehungswissenschaft auch in der Bundesrepublik nur kurzfristig vertreten, leben allenfalls bei einzelnen Theoretikern, etwa Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, und in der Rezeption der Bildungsphilosophie von Heinz-Joachim Heydorn auch im akademischen Bereich bis heute insgesamt eher randständig fort.[14]
Für die personelle Neuordnung der Pädagogik wurde nach 1945 die politische Neuordnung in der SBZ und DDR in vielen Dimensionen, ausgrenzend und neu formierend, sehr viel bedeutsamer als die Remigration. Zahlreiche, dann als „bürgerlich" etikettierte Pädagogen fanden sich früh nach 1945 im Konflikt mit dieser Bildungspolitik und gingen in den Westen. Das gilt, um nur die prominentesten zu nennen, für Eduard Spranger, der 1946 die Humboldt-Universität verließ, deren erster kommissarischer Rektor er nach 1945 war, und in Tübingen weiter lehrte und forschte. Das gilt auch für Theodor Litt, der nach heftigen Kontroversen[15] über die Grundsätze der Bildungspolitik nach 1947 Leipzig in Richtung Bonn verließ. Einer seiner Schüler, Albert Reble, seit 1946 und bis 1949 Pädagogik-Professor an der Universität Halle, folgte ihm schon vor 1950 und arbeitete prominent in der Historischen Pädagogik der BRD. Bis in die frühen 1950er Jahre verließen auch andere Erziehungswissenschaftler aus politischen Gründen die DDR, Max Gustav Lange oder Hans-Herbert Becker, aber auch –

12 Vgl. 3.1 i. d. Bd.

13 Uhlig, Christa: Rückkehr aus der Sowjetunion: Politische Erfahrungen und pädagogische Wirkungen. Emigranten und ehemalige Kriegsgefangene in der SBZ und frühen DDR. Weinheim 1998.

14 Dann in einer durchaus diskussionsbedürftigen Gestalt vgl. den schulenspezifisch typischen, in die Denkweise einführenden Text von Bernhard, Armin unter Mitarbeit von Schillings, Sandra: Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns. Hohengehren 2014 sowie die Rezension dazu in Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 5, S. 761-769.

15 Benner, Dietrich/Sladek, Horst: Das Erziehungsprogramm von 1947. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 63-79.

aus dem Petersen-Kreis – Theo Dietrich, später Bayreuth, oder Hans Mieskes,[16] dann in Gießen.
Einer der Hallenser Nachfolger von Reble war im Übrigen Hans Ahrbeck, der 1946 erst Nachfolger Peter Petersens als Dekan der Pädagogischen Fakultät wurde (1955 aufgelöst), dann bis zu seiner Emeritierung 1957 Professor an der Universität war.[17] In seiner gesamten wissenschaftlichen Arbeit liefert er ein Beispiel dafür, dass und wie eher „bürgerliche“ Denkformen und explizit deutsche, auch bildungstheoretische Traditionen in der Pädagogik der DDR lokal – denkt man auch an den Bildungshistoriker Franz Hofmann, ebenfalls in Halle, − überleben konnten. Das belegen nicht zuletzt auch die Arbeiten von Ahrbecks Schülerin und späteren Frau Rosemarie Ahrbeck-Wothge[18] oder, in komplexerer Gemengelage, auch noch das Wirken seines Doktoranden Karl-Heinz Günther,[19] später Vizepräsident der APW.
Ahrbecks Biographie, die ihn auch als Ausbilder der Neulehrer zeigt, erinnert zugleich daran, dass mit der Politik in der SBZ und DDR nicht nur mit Remigration und Entnazifizierung, sondern auch mit anderen Maßnahmen des Austausches von Eliten zumal in der Bildungs- und Wissenschaftspolitik gravierende Veränderungen stattfanden. In der Ausbildung der Neulehrer und mit den Neulehrern selbst gewannen Praxis und Reflexion der Pädagogik ein ganz neues soziales Fundament. Das belegt sehr nachdrücklich Gerhart Neuner, der spätere Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, der ebenfalls aus diesen Rekrutierungsfeldern stammt und sich erste Meriten in der sozialistischen Bildungspolitik durch seine Arbeit in der FDJ und für die Pionierorganisation erwarb, bevor er

16 Mieskes hat seine Erfahrungen in der DDR in einer kritischen Abrechnung präsentiert: Mieskes, Hans: Pädagogik des Fortschritts? Das System der sowjetzonalen Pädagogik in Forschung und Lehre. München 1960.

17 Ebert, Berthold: Das Wirken von Hans und Rosemarie Ahrbeck an der Universität Halle. In: Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): „Verordnete“ Einheit versus realisierte Vielfalt. Wissenschaftliche Schulenbildung in der Pädagogik der DDR. Frankfurt a.M. 2011, S. 187-197.

18 Am bedeutendsten ist sicherlich ihre Studie Ahrbeck, Rosemarie: Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Studien zu Geschichte des humanistischen Bildungsideals. Berlin 1979. Zu den Ahrbecks im Übrigen unverzichtbar die zahlreichen Arbeiten von Sonja Häder, u.a. Häder, Sonja: Subjektformen, Subjektivierungsprozesse und Beziehungsgeflechte. Elisabeth Sträter/Ahrbeck (1892-1961) und Rosemarie Wothge/Ahrbeck (1926-1981) − erste und zweite Ehefrau des Pädagogen Hans Ahrbeck (1890-1981). In: dies./Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): An der Seite gelehrter Männer. Frauen zwischen Emanzipation und Tradition. Bad Heilbrunn 2017, S. 185-224, dies. Stichworte Hans Ahrbeck; Rosemarie Ahrbeck-Wothge; Bildungsbürgertum. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE), Bd. 1. Bad Heilbrunn 2012.

19 In seiner Autobiographie findet Ahrbeck jedenfalls einen würdigen Platz: Günther, Karl-Heinz: Rückblick. Nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990. Frankfurt a.M. u.a. 2002, bes. S. 165-167. Der amerikanische Bildungshistoriker Jurgen Herbst nennt Günther „the Communist Bourgeois as victim“ (vgl. Paedagogica Historica [2004], S. 335) treffend, wie sich auch an seiner Rolle in der APW belegen lässt.

in das DPZI ging.[20] An Neuner und anderen Mitgliedern seiner Generation ist übrigens auch zu sehen, dass die DDR an der früher eher kritiklosen Unterstützung im pädagogischen Milieu verlor, als die Neulehrergeneration nach 1970/80 von einer nachwachsenden Gruppe von Pädagogen und Wissenschaftlern abgelöst wurde, die in den internen Debatten deutlich mehr Distanz zeigten, freilich ohne öffentlich Opposition zu praktizieren. Aber es fehlen bisher leider statistische Analysen und themenbezogene Auswertungen, mit denen sich jenseits punktueller Evidenz die Validität solcher kohortenbezogener Annahmen präzise prüfen ließe. Dabei ist auch wohl schon die Frage offen, ob man die differenten Kohorten überhaupt als „Generation" in einem strikten Sinne, also auch mit einem gemeinsamen Erfahrungs- und Werthorizont bezeichnen kann.[21] Schon für die Pädagogik an Universitäten wird man eher von Kohorten als von Generationen sprechen, weil sich in den jeweiligen Berufungsprozessen Gemeinsamkeiten und Differenzen zugleich zeigten.[22] Der ersten Generation der nach 1945 neu berufenen Professoren der Pädagogik, die zugleich auch die früh in den Westen gegangenen Amtsinhaber ablösten, war zwar gemeinsam, dass sie vom NS-Staat entweder aus ihren Ämtern gedrängt oder in die Emigration gezwungen worden waren. Sie hatten deshalb auch keine Normalkarriere als Wissenschaftler, mit den üblichen Graduierungen, also nicht nur die Promotion, die sie oft noch hatten, sondern auch die Habilitation. Akademisch vielleicht noch ähnlich war aber der politische Kontext und Erfahrungsraum sehr different, vergleicht man nur exemplarisch die nach Berlin berufenen Professoren, den sozialdemokratisch sozialisierten Heinrich Deiters und den engagierten Kommunisten Robert Alt. Nachbesetzungen für diese Professuren fanden ab 1955 statt, jetzt meist auf der Basis der üblichen Graduierungsverfahren, die in der Regel auch schon in der DDR selbst absolviert worden waren, und die Neubesetzungen wurden auch meist schon aus dem Wissenschaftssystem rekrutiert, nicht mehr so dominant aus dem Lehrerberuf wie bis Anfang der 1950er Jahre. Signifikant, das wurde ja auch hier und da mit Besorgnis

20 Seine nach 1990 publizierte Biographie – Neuner, Gerhart: Zwischen Wissenschaft und Politik. Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive. Köln 1996 – ist dafür einschlägig. Zur Einschätzung vgl. 4.1 i. d. Bd.

21 Kirchhöfer/Uhlig stellen ebenfalls dieses Forschungsdefizit fest, und sie unterscheiden sogar vier Generationen: (i) die um 1900 geborene „Gründergeneration", zu der auch die Rückkehrer nach 1945 gehören, (ii) die Mitte der 1920er Geborenen, daher „Flakhelfer-Generation" und zugleich Teil der Neulehrer, (iii) die in den 1930ern Geborenen, die ab den 50er Jahren, DDR-intern rekrutiert, in das Wissenschaftssystem eintraten, sowie (iv) die nach 1945 Geborenen, in der DDR sozialisiert, die „oft zu den schärfsten Kritikern der Pädagogik und Schule in der DDR gehörten". Kirchhöfer/Uhlig 2011, S. 362 f.

22 Einschlägige Daten und Analysen finden sich für die Berufungsprozesse bis 1965 bei Horn, Klaus-Peter: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn 2003, bes. S. 91-122. Danach die folgenden Befunde.

notiert,[23] war aber der hohe Grad an hausinternen Berufungen bzw. lokal gebundenen Qualifizierungsprozessen bis zum Professorenamt und damit auch das hohe Maß der Tradierung subdisziplinärer Programme, wie sie z.B. an der Allgemeinen Pädagogik oder der Sonderpädagogik gezeigt werden können.
Eindeutig ist aber insgesamt, dass die Bildungs- und Wissenschaftspolitik der beiden deutschen Staaten nach 1945/49 je typische personelle Formationen im Bildungs- wie im Wissenschaftssystem erzeugte, schon biographisch deutlich voneinander abgegrenzt, dann auch nicht zuerst oder dauerhaft durch die Prozesse der Entnazifizierung. Die Auseinandersetzung mit dem NS-Erbe blieb nämlich ein eigenes Thema, gesellschaftsweit und wegen der späten Auseinandersetzung im Westen, auch angesichts der besonderen Rolle des verordneten Antifaschismus in der DDR,[24] jedoch auch im besonderen Kontext der beiderseitigen Disziplingeschichten und ihrer Reflexion und Analyse des Nationalsozialismus in seiner Bedeutung für die pädagogische Reflexion.[25]

(ii) Entkonfessionalisierung

Den relativ präzise erkennbaren Wirkungen politisch gesteuerter personeller Neuordnung nach 1945 oder den Konsequenzen je individuell bewusst gewählter Arbeitsorte standen Prozesse und Mechanismen der sozialen Neuordnung der Disziplin gegenüber, die in ihren Effekten sehr viel schwieriger zu beurteilen sind, schon weil auch sie im Detail für den Prozess nur ansatzweise erforscht sind. Dazu zählt u.a. die in unterschiedlichem Tempo, aber letztlich eindeutig vollzogene Entkonfessionalisierung des pädagogischen Denkens nach 1945, die disziplinhistorisch bisher insgesamt und zu Unrecht wenig beachtet wurde, obwohl der Zusammenhang von Sozialmilieus und pädagogischer Reflexion durchaus gesehen, entlang der politischen Fraktionierungen von rechts bis links viel diskutiert wurde und in der Stellung zu Staat und Bildungspolitik der DDR neue Nahrung fand. Die deutsche (und österreichische) Pädagogik und Erziehungswissenschaft waren aber bis 1933 immer sehr stark durch die Bindung an Konfessionen und ihre Bildungs- und Erziehungsphilosophie theoretisch und durch die Konfessionalität der Lehrerbildung auch institutionell und professionspolitisch ganz wesentlich bestimmt.[26] Erst allmählich nach 1945 wurde die eindeutige Differenz zwischen

---

23 Horn 2003, S. 121 und Anm. 242 zitiert eine Bemerkung aus dem Staatssekretariat für Hochschulwesen „über die ‚besorgniserregende Tendenz zur Isolierung und Inzucht'" in den Berufungen.

24 Das ist natürlich eine kontroverse Attribuierung. Vgl. zur Diskussion Agethen, Manfred/Jesse, Eckhard/Neubert, Ehrhart (Hrsg.): Der missbrauchte Antifaschismus. DDR-Staatsdoktrin und Lebenslüge der deutschen Linken, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2002.

25 Vgl. 6.1 i. d. Bd.

26 Das gilt für das Bildungswesen und die pädagogische Reflexion gleichermaßen, vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: Konfessionalität in Bildungspolitik, Bildungssystem und pädagogischer Reflexion in beiden deutschen Staaten nach 1945. Oder: der Bedeutungsverlust einer historisch bedeutsa-

einer Pädagogik konfessioneller oder sogar kirchlicher Provenienz und erziehungswissenschaftlicher Arbeit, die nach 1945 in Ost und West noch unverkennbar in einer durchaus komplexen Gemengelage tradierter und neuer Verhältnisse präsent waren, aufgelöst. Historisch kann man aber die für lange Zeit in Theoriestrukturen fortwirkende Nähe erziehungsphilosophischer und geisteswissenschaftlicher Pädagogiken des Westens zum katholischen bzw. protestantischen Milieu nicht übersehen, wie sie auch, institutionell, in der Verbindung des katholischen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik mit dem Neukantianismus[27] oder der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit dem protestantischen Comenius-Institut belegt werden kann.[28] Konfessionalität verlor zwar an Bedeutung, hat aber im Westen bis heute nicht vollständig ihre eigene Rolle innerhalb der Disziplin verloren. Das zeigt sich u.a. an der Sichtbarkeit der katholischen Görres-Gesellschaft und ihrer Zeitschrift, der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik", in der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation und auch an der Tatsache, dass z.B. in Bayern in Konsequenz der mit dem Vatikan nach der Aufhebung der Konfessionsschulen in den 1960er Jahren geschlossenen, staatsrechtlich verbindlichen Konkordate eigene Lehrstühle für Pädagogik existieren, deren Besetzung nicht ohne die Zustimmung der lokalen katholischen Bischöfe möglich ist.
Für die DDR ist der Sachverhalt komplexer. Hier wurde zwar unmittelbar nach 1945 Laizität zum Organisationsprinzip des Bildungs- und Wissenschaftssystems, und damit die alte Forderung liberaler und linker Lehrer nach der „Weltlichkeit" von Schule, Lehrerbildung und Pädagogik auch eindeutig erfüllt, Religion war, anders als in der Weimarer Verfassung und im Grundgesetz, auch kein ordentliches Lehrfach der öffentlichen Schulen mehr. Als die Schulgesetze nach 1946 in den Ländern der SBZ mit großem Nachdruck auch die Entkonfessionalisierung durchsetzten, erzeugten sie damit die Kontroversen, die z.B. Litts energischen Protest provozierten, der u.a. von Oestreich oder Petersen und mit Hilfe des Gesetzgebers entschieden abgewehrt wurde.[29] Aber gleichzeitig wurde der Marxismus

---

men Struktur. In: Spurenlese. Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule. Leipzig 2014, S. 241-254 sowie ders: Erziehungswissenschaft in Deutschland – nationale Form, kulturelle Differenzen. In: Pedagógiatörténeti Szemle 1 (2015) 4, S. 62-94. [auch: DOI:10.22309/PTSZEMLE. 2015.4.4.]

27 Vogel, Peter: Die neukantianische Pädagogik und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen. In: Oelkers, Jürgen/Schulz, Wolfgang K./Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1989, S. 127-166; für die Gesamtgeschichte des Instituts vgl. Müller, Markus: Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1922-1980. Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken. Paderborn 2014.

28 Kaufmann, Hans Bernhard/Lütgert, Will u.a.: Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Weinheim/Basel 1991.

29 Für den gesamten Kontext, zwar eindeutig aus der Perspektive der liberalen und sozialistischen, weltlichen und einheitsschulischen Tradition, aber schon material sehr aufschlussreich Banse, Gerhard/Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Schulreform 1946 in der Sowjetischen Besatzungszone. Frankfurt a.M. u.a. 2017.

quasi zu einer neuen Wissenschaftsreligion, mit eigenen Dogmen und eigenen, aber funktional äquivalenten Formen der Durchsetzung und Kontrolle der reinen Lehre auch in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Diese Konflikte deuteten sich in der Wissenschaftsgeschichte der DDR spätestens und massiv an, als Robert Havemann seine Vorlesungen hielt, die in der Bundesrepublik unter dem Titel „Dialektik ohne Dogma" publiziert und mit großer Aufmerksamkeit gelesen wurden und in der DDR seine Exklusion aus dem Kreis der politisch anerkannten Wissenschaft zur Folge hatten. Aber die konflikthafte Bewertung der „Dialektik" und ihre ambivalenten Folgen als zentraler Formel, mit der sich die Befunde und die Praxis der Wissenschaft mit den Erwartungen und Zielen der regierenden SED versöhnen lassen sollten, blieb virulent. In der Pädagogik der DDR und ihrer Forschungspraxis kann man u.a. vom Umgang mit „Dialektik" und aus der Spannung von „‘verordneter‘ Einheit versus realisierter Vielfalt"[30] spätestens nach 1975 und bis 1988/89 den disziplinären Status in seinem gravierenden Wandel nicht nur von außen beobachten, sondern auch in der Kommunikation der Disziplin in der DDR selbst thematisieren.[31]

(iii) Institutionelle Ordnung

Folgenreich für die Erziehungswissenschaft in Deutschland war schon immer – nach innen − die seit dem späten 19. Jahrhundert für die Folgezeit formgebend sich entwickelnde institutionelle Zuordnung von pädagogischer Reflexion und Forschung sowie – jetzt nach außen – die Beziehung zu den anderen Wissenschaften und den pädagogischen Professionen. Diese Relationen zeigten sich – im Übrigen nicht nur in Deutschland[32] – in einer heterogenen Vielfalt, seit sich die Pädagogik im frühen 20. Jahrhundert auch in der Universität etablieren konnte, aber auch hier zuerst noch in differenter Zuordnung von Lehre und Forschung in Theologie, Philosophie, Psychologie und Pädagogik. Für die Stellung innerhalb der schulbezogenen Wissenschaften, z.B. zu den Fachdidaktiken, wurde die Fächervielfalt der Seminare für Lehrerbildung bzw. der Pädagogischen Hochschulen relevant, aber auch die spezifischen Ausbildungserwartungen, die von anderen professionsbezogenen Fachhochschulen, u.a. für Berufliche Bildung oder Soziale Arbeit bedient wurden. Eigene theoretische Gestalt gewann die wissenschaftliche Pädagogik bereichsspezifisch auch in themenbezogenen Forschungsinstituten, wie sie staatlich, etwa beim Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, oder professionsnah, z.B. in den experimentell-pädagogischen Laboratorien im Umkreis der Lehrerbewegung, z.B. in Leipzig, schon früh im 20. Jahrhundert

30 Kirchhöfer/Uhlig 2011.

31 Vgl. 6.3 i. d. Bd.

32 Eine signifikante Übersicht bietet, von der experimentellen Pädagogik aus: Depaepe, Marc: Meten om beter te weten? Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940. Leuven u. Weinheim 1993.

oder in einer zivilgesellschaftlichen Organisation wie der „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“, 1890 gegründet, entstanden. Auch diese institutionelle Struktur musste nach 1945 für die Disziplin neu definiert werden, und das geschah erneut in Gemeinsamkeit und Differenz zwischen Ost und West. In beiden Staaten wurde die Disziplin sowohl als Pädagogik, d.h. zuerst als Professionswissen in der Ausbildung für die Vielfalt der Lehrerberufe, als auch als Erziehungswissenschaft, hier vor allem an den Universitäten, etabliert. Das ist in der groben Struktur in Ost und West noch vergleichbar, zeigt in den Details der Organisations- und Fachstruktur sowie im Selbstverständnis der eigenen Arbeit aber in der Praxis wie in der Selbstbeobachtung eine deutliche Differenz und ganz verschiedene Dynamik bis 1990.

In der BRD wurde nach 1945 zunächst die vor 1933 gegebene Situation der Arbeitsteilung von Universitäten und fachbezogenen Hochschulen restituiert, sogar die Lehrerseminare wurden in Bayern zunächst wieder eingerichtet, nur die von den Nazis etablierte entqualifizierende Ausbildung in Hochschulen für Lehrerbildung bzw. seit 1941 in den Lehrerbildungsanstalten wurde abgeschafft. Systematische Änderungen dieses institutionellen Gefüges ereigneten sich erst allmählich, z.B. in Bayern, indem die Pädagogischen Hochschulen in den 1950er Jahren den Universitäten angegliedert wurden (freilich als Anstalten minderen akademischen Rechts) und in den 1970ern, als u.a. in der Konsequenz der vehementen Expansion der Teilnehmerzahlen in der tertiären Bildung die Pädagogischen Hochschulen und die Institute für Berufsbildung sukzessive in die Universtäten bzw. Technischen Hochschulen/Universitäten integriert und bald auch akademisch gleichgestellt wurden. Auch die disziplinbezogenen Forschungsinstitute haben hier ihre eigene Geschichte. Auf Initiative der US-amerikanischen Besatzungsbehörde und mit Emigranten wie Erich Hylla, aber auch mit Unterstützung hessischer Bildungspolitiker wie Franz Hilker, die 1933 entlassen worden waren, aber jetzt die demokratische Bildungsreform in Hessen wesentlich prägten, entstand die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, heute das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), zuerst in Frankfurt und seit 1991 auch in Berlin. Damit wurde die empirische und sozialwissenschaftliche Forschung und die erziehungswissenschaftliche Komparatistik, verbunden mit der im gleichen Kontext 1948 neu gegründeten Zeitschrift „Bildung und Erziehung“, aber auch die Nachwuchsbildung im Fach wesentlich befördert. Das 1963 gegründete Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin setzte die dabei entwickelten Forschungsperspektiven in einem anderen, unabhängigeren Kontext fort. Die nach 1960 allmählich entstandenen pädagogischen Landesinstitute kultivierten je regional bildungssystem- und berufsbezogene Forschung und Weiterbildung. Für die Kommunikation der Disziplin waren schließlich fachinterne Organisationen wie die „Konferenzen“ der Universitätspädagogen und der Pädagogischen Hochschulen oder die aus ihrem Zusammenschluss 1964 entstandene

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) bedeutsam,[33] neben den konfessionellen Zusammenschlüssen wie der Görres-Gesellschaft oder den Lehrergewerkschaften, vom Philologenverband bis zur Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).
In der SBZ und DDR entwickelte sich zwar ein ähnliches Muster, denn Universitäten und Pädagogische Hochschulen sowie außeruniversitäre Forschung gab es auch hier, es entwickelten sich freilich signifikante Differenzen im Detail. Die Universitäten arbeiteten an den bis 1945 bekannten Standorten in Rostock, Greifswald, Berlin, Jena, Halle und Leipzig weiter, alle auch in der Ausbildung von Lehrern engagiert. Die universitär nach 1945 neu eingerichteten „Pädagogischen Fakultäten"[34] hielten sich aber nur bis Mitte der 1950er Jahre, am Ende war die Pädagogik wie andere universitäre Disziplinen ebenfalls in Sektionen organisiert. Die Technischen Hochschulen – in Magdeburg und Dresden – hatten ebenfalls pädagogische Professuren. Anders als in der BRD seit den frühen 1960er Jahren gab es aber keine universitären Neugründungen, erklärbar auch aus der Tatsache, dass die DDR zu den wenigen hochentwickelten Staaten zählte, die bildungspolitisch aktiv gegen die Expansion der studentischen Teilnehmerzahlen im tertiären Bereich arbeiteten. Die zehn Pädagogischen Hochschulen (seit 1968 schon mit Graduierungsrecht) haben zwar noch den Namen mit den westdeutschen Einrichtungen gemeinsam, waren im Status, schon wegen des Promotionsrechts, aber Einrichtungen neuer Art. Sie unterschieden sich von der Struktur der westlichen Lehrerbildung auch dadurch, dass sie keine Lehrer für Grundschulen ausbildeten, denn „Unterstufenlehrer" wurden in eigenen, erst vier-, dann fünfjährigen Kursen in Instituten für Lehrerbildung mit fachschulischem Status ausgebildet, den alten Seminaren vergleichbar, erneut auch im Zugang nicht abiturbezogen, sondern vom Abschluss der allgemeinbildenden zehnklassigen Polytechnischen Oberschule (POS) aus erreichbar.
Für die Organisation der Forschung blieb es wiederum bei der Teilung in Universitäten und außeruniversitäre Einrichtungen. Allerdings war die außeruniversitäre Forschung breiter gestreut, in sich hierarchisch geordnet und nicht nur ihrem je eigenen Träger akademisch verantwortlich, sondern zugleich politisch in Dienst genommen, wie es sich in der Forschungsplanung, von der APW systematisch organisiert, artikulierte, aber auch in konkreten Interventionen gegenüber einzelnen Forschungsvorhaben und -programmen. An der Spitze stand die Akademie der

33 Eine organisationsgeschichtliche Skizze – mit etwas zu wenig Hinweisen zur Vorgeschichte der DGfE − bei Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter: Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden 2004.

34 Eine sehr informative Analyse von Geschichte, Personalrekrutierung und Strukturen liefert Kersting, Christa: Zwischen Wissenschaft und Politik. Die pädagogischen Fakultäten in der SBZ und DDR von 1945 bis 1955. In: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education (1998) 3, S. 505-535.

Pädagogischen Wissenschaften (APW), 1970 als Nachfolgeeinrichtung des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI) gegründet.[35] Auch wenn man vom Namen aus an das (Berliner) Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht[36] erinnert werden mag, das DPZI und die APW hatten eigenen Status, selbst innerhalb des für die DDR typischen Akademiesystems. Gegenüber der preußisch-deutschen Vorläufer-Institution war nicht nur die Nähe zur Politik, sondern auch der Akademie- und Forschungsstatus neu, der später sogar eine Aspirantenausbildung und, in der APW, auch Graduierungsrechte einschloss. Im Akademiesystem der DDR hatte die APW einen Sonderstatus, weil die Erziehungswissenschaft ihre eigene Leitinstitution außerhalb der früheren preußischen, jetzt Akademie der Wissenschaften der DDR erhielt. Diese Platzierung und auch die Unterstellung unter das Volksbildungsministerium erzeugten einen Mischstatus zwischen Forschung und Entwicklung, Betreuung des Bildungssystems und Ausbildung des Wissenschaftsnachwuchses, mit allen Schwierigkeiten, die daraus für ihre Autonomie und Reputation als Wissenschaft resultierten.[37] Die APW war, in diesen Grenzen, aber schon nach dem quantitativen Potential des Forschungspersonals[38] und den verfügbaren Ressourcen, auch im Bibliotheks- und Dokumentationsbereich, und wegen der zentralen Steuerungsfunktion, für die Entwicklung der Disziplin und in der Kooperation mit der Politik eindeutig dominierend, hatte aber zugleich die Separierung von der anderen, „wissenschaftlichen", Akademie zur Folge. Für Pädagogik bedeutete das in gewisser Weise also eine Form der Privilegierung und Exklusion zugleich. In der Wissenschaftspolitik der Nachwendezeit hatte das u.a. zur Konsequenz, dass die APW als politische und nicht als wissenschaftliche Einrichtung betrachtet und z.B. von Wissenschaftsförderprogrammen für die Akademien ausgeschlossen wurde. Die Erziehungswissenschaftler der DDR formierten sich

---

35 Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Köln u.a. 1996; Meumann, Eberhard: Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin (DDR) 1989; Malycha, Andreas: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970-1990. Leipzig 2008.

36 Tenorth, Heinz-Elmar: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In: Geißler/Wiegmann 1996, S. 113-135.

37 Eichler, Wolfgang/Uhlig, Christa: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. In: Dudek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. (Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft). Weinheim 1993, S. 115-126.; Wiegmann, Ulrich: SED-Führung - Administration - erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur „entwickelten (real)sozialistischen Gesellschaft". In: Ebd., S. 75-88.

38 Die APW allein hatte mehr wissenschaftliche Mitarbeiter für die Forschung als alle Universitäten und Hochschulen zusammen. Vgl. die Berechnungen im Einzelnen in Tenorth, Heinz-Elmar: Die APW im Kontext außeruniversitärer Bildungsforschung in Deutschland. In: Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik. Frankfurt a.M. u.a. 2007, S. 15-38, bes. S. 34 f.

auch deshalb u.a. nach 1990 in der Deutschen Gesellschaft für Pädagogik (DGP) neu und daneben sogar themenspezifisch, wie die Bildungshistoriker.[39]

(iv) Disziplinärer Ort

Die Stellung der Erziehungswissenschaft zwischen den universitären Disziplinen war in der Geschichte des Faches seit dem ersten Versuch der akademischen Etablierung mit Trapp um 1780 in Halle – dort im Konflikt mit der Theologie – und dann auch in der zweiten Phase der Verankerung in den Universitäten seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert − jetzt in Referenz v.a. zu Philosophie und Psychologie − immer problematisch. Der Anspruch einer Disziplin mit eigener theoretischer Dignität und institutioneller Autonomie wurde zwar immer neu erhoben, aber im Blick auf die Forschungspraxis und die Reputation im Wissenschaftssystem auch immer wieder bestritten, selbst als der universitäre Status der Erziehungswissenschaft seit 1918 dauerhaft gesichert war.
Bis zum Ende der Weimarer Republik hatte sich die Erziehungswissenschaft ihren erkennbar eigenen Platz in den Philosophischen Fakultäten und hier vor allem für die Reflexion der Funktion des gesamten Bildungswesens eindeutig gesichert. Parallel war sie verankert in der Ausbildung der Lehrer, eher marginal für die Gymnasiallehrer, in den pädagogischen Hochschulen aber als theoretisches Zentrum der ganzen Ausbildung. Verglichen mit der Zeit bis 1933 war durch die Veränderungen im Wissenschaftssystem und bei den akademischen Berufen bis 1945 für zahlreiche Themen und Probleme der Forschung und Reflexion, die vorher im pädagogischen Feld selbst bearbeitet worden waren, ein Verlust der gesellschaftlich zugeschriebenen und praktisch wahrgenommen Kompetenz der Erziehungswissenschaft an Nachbardisziplinen zu verzeichnen, der auch nach 1945 nicht wieder wettgemacht werden konnte. Die Psychologie konnte etwa, gestützt auf ihre akademische Verankerung und mit der professionellen Absicherung im psychologischen Diplom im Nationalsozialismus,[40] in Ost und West in der Ausbildung pädagogischer Berufe nach 1945 ihre vorher gewonnene Stellung bewahren, z.B. bei Schulpsychologen sogar tendenziell ausbauen, und in anderen Feldern nahezu ein Monopol gewinnen, etwa in der Berufs- und Arbeitspsychologie, in der Pädagogischen Diagnostik, in der Erziehungsberatung oder zusammen mit der Soziologie in der Jugendforschung. Für die empirische Erforschung der gesell-

39 Steinhöfel, Wolfgang: Die Deutsche Gesellschaft für Pädagogik (DGP) im Spiegel deutsch-deutscher Transformationsprozesse. In: Hoffmann/Neumann, Bd. 3, 1996, S. 187-192; Wiegmann, Ulrich: Der Verbund der Historikerinnen und Historiker der Pädagogik in der DDR in und nach der „Wende". In: Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. (Jahrbuch für Pädagogik). Frankfurt a.M. u.a. 1992, S. 103-117. Im Jahrbuch für Pädagogik 1992 gibt es auch weitere Beiträge zu den Jahren nach 1990/91 – z.T. als Kolonialisierungsprozesse beschrieben, nicht immer quellenfundiert belegt.

40 Zuerst herausgearbeitet bei Geuter, Ulfried: Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1984.

schaftlichen Effekte des Bildungswesens gestaltete sich das Verhältnis ähnlich, ein Bedeutungszuwachs der Soziologie und ein Bedeutungsverlust der Erziehungswissenschaft waren unübersehbar. In ihrer Gesamtheit wurde die Erziehungswissenschaft – an Universitäten − dadurch aber erst historisch zu dem dominant philosophisch-geisteswissenschaftlich geprägten Fach, als das man sie nach 1945 wie selbstverständlich attribuierte, das sie vorher aber so monolithisch gar nicht war. Die breite Binnendifferenzierung der Themen und Handlungsfelder der Pädagogik zeigte sich nach 1950 zuerst allein in den Pädagogischen Hochschulen, dort aber primär als Professionswissen, weniger als Forschung selbst definiert.

In der SBZ und DDR existierte zwar auch die Arbeitsteilung zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, aber schon universitär setzten sich andere Muster der Binnendifferenzierung durch.[41] Die Allgemeine Erziehungswissenschaft, im Westen meist nur als Pädagogik oder Erziehungswissenschaft etabliert, stand nicht allein, sondern war immer begleitet von anderen Fachrichtungen, z.B. „Theorie und Geschichte der Pädagogik“ oder „Hochschulpädagogik“[42] oder, thematisch und selbst universitär, von polytechnischer Bildung und Erziehung, die im westlichen Disziplingefüge kein Gegenstück hatten. Eher vergleichbar waren schon die Fächerstrukturen der Pädagogischen Hochschulen, wenn auch die deutliche Unterscheidung von Didaktik vs. Methodik ebenso eine Besonderheit war wie die Zuordnung der Fachdidaktiken zu den Fachwissenschaften an Universitäten. Nimmt man die Gesamtgeschichte des Faches bis 1990, dann zeigen sich weitere Indizien für andere Institutionalisierungsmuster: Sozialpädagogik z.B. gab es in der ganzen DDR-Geschichte an Universitäten nur einmal, in Berlin, und noch dort in einer Gestalt, die hier und da zwar semantische und thematische Nähe, sonst aber eine höchst gravierende Differenz zu Praxis und Selbstverständnis der Sozialpädagogik in ihrer Fachgeschichte im Westen zeigte.[43] „Erwachsenenpädagogik“, für die es z.B. in Leipzig und in Rostock eine Professur gab, lebte im Wissenschaftssystem, anders als in der Praxis, eher randständig, meist nur auf der Ebene der Dozenturen.

Andere und sogar für eine sozialistische Pädagogik und Bildungspolitik zentrale Themen hatten dennoch Schwierigkeiten, sich in der Universität zu etablieren, wie es z.B. für die *Polytechnik* bzw. die *Polytechnische Bildung* am Beispiel der Berliner Universität belegt ist.[44] Zwar wurde das Thema nach 1950 zum zentralen

41 Eine systematische Diskussion der disziplinären Binnendifferenzierung findet sich bei Naumann, Werner: Einführung in die Pädagogik. 2. Aufl., Berlin 1997, bes. das Schema S. 195.

42 Pasternack, Peer: Fünf Jahrzehnte, vier Institute, zwei Systeme. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung (ZHB) und seine Kontexte 1964-2014. Berlin 2019.

43 Vgl. 4.2 i. d. Bd.

44 Im Folgenden werden z.T. auch wörtlich Auszüge genutzt aus Tenorth, Heinz-Elmar: Pädagogik seit 1945: Sozialistische Tradition, ideologisierter Alltag, forschende Sozialwissenschaft. In: Ders. (Hrsg.): Geschichte der Universität Unter den Linden, 1810 bis 2010. Bd. 6, Berlin 2010, S. 209-231.

Ziel der sozialistischen Transformation des Bildungssystems erklärt, auch innerhalb der Pädagogischen Fakultät als Fachdidaktik etabliert, institutionell fehlte ihm aber konstant die Anerkennung. Auch mit den neuen Strukturen, die durch die Hochschulreform von 1968 geschaffen wurden, gelang es trotz der erneut energischen und unermüdlichen Interventionen des ersten Fachvertreters Paul Mahlhus und ungeachtet der Tatsache, dass mit Helmut Klein seit 1976 ein Pädagoge als Rektor amtierte, der im Westen als Propagandist der Polytechnischen Bildung auftrat, nicht, eine eigene Sektion Polytechnik einzurichten. Von Mahlhus bereits 1951 als vollendeter Ausdruck der „sozialistischen Kulturrevolution“[45] gefeiert und als fachübergreifende ideologische Klammer in der Lehrerbildung, wenn nicht der gesamten Studien in der Universität angepriesen, blieb Polytechnik ein Gebiet neben anderen. Die Fachlehrer für Polytechnik wurden zwar hier ausgebildet, aber zur integrativen Klammer wurde das Fach nicht, obwohl die Berliner universitären Pädagogen auch an seiner Begründung und an der kritischen Diskussion der weiteren Entwicklungsmöglichkeiten der polytechnischen Bildung intensiv engagiert waren.[46] Trotz erneuter Eingaben scheiterte die Gründung einer Sektion. Die Gründe sind hier wie bei anderen gescheiterten Sektionsgründungen in ebenfalls bedeutsamen Bereichen[47] nicht ganz eindeutig. Im Falle der Polytechnik scheint vor allem die Skepsis der Universität gegenüber dem ausgreifenden Anspruch des Bereichs verantwortlich gewesen zu sein, auch die starken Zweifel an den Folgen ihrer organisatorischen Einbindung in die Universität und der von den Fachvertretern der Polytechnik beanspruchten Funktion gegenüber der Vielfalt von Fächern, für die Polytechnik quasi als Leitdisziplin definiert wurde, angefangen bei Physik und Organisationsforschung, Pädagogik und Psychologie bis zu Philosophie und Wirtschaftswissenschaften, denen jeweils Vorlesungen in Aussicht gestellt wurden.[48] Allein die Zuordnung zur Elektronik

---

45 So emphatisch argumentierte der Fachvertreter schon 1960. Vgl. Mahlhus, Paul: Die Polytechnische Bildung und Erziehung im Universitätsstudium. In: Göber, Willi (Hrsg.): Forschen und Wirken. Festschrift zur 150-Jahr-Feier der Humboldt-Universität zu Berlin 1810-1960, Bd. III. Berlin 1960, S. 619-644, zit. S. 644.

46 Für die dominierende pädagogische Begründung des Faches sorgte innerhalb der APW Heinz Frankiewicz. Vgl. ders: Technik und Bildung in der Schule der DDR, Berlin 1968. In der Humboldt-Universität wurde eher eine kritische Beobachtung von innen praktiziert, u.a. in den Arbeiten von Reischock, Wolfgang: Die Bewältigung der Zukunft. Technische Revolution – polytechnische Bildung, Berlin 1966; für den theoretischen Kontext und für eine konzise und knappe Analyse der politischen Aspekte, der Rolle der SED, des DPZI und der APW vgl. schon Anweiler, Oskar: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR, Opladen 1988, bes. S. 58-79.

47 Zu den diskutierten, aber nicht realisierten Sektionsgründungen zählen neben der Polytechnik noch die Pläne für eine Sektion Marxistisch-leninistische Soziologie, einer Sektion für Informationsverarbeitung und einer Sektion Biochemie-Molekularbiologie.

48 Vgl. die Korrespondenz des Institutsdirektors Johannes Reichmann mit dem Rektorat seit dem Oktober 1968 (HU-UA Rek. 846) sowie den „Vorschlag zur Gründung einer Sektion Polytechnik an der Humboldt-Universität zu Berlin“ vom Januar 1969 (Eingang durch den Rektor,

wurde abgewehrt. Aber dieser Disziplin schrieb die Universität später explizit die integrative Funktion zu, die Polytechnik vergeblich für sich beansprucht hatte.[49] Die Bedeutung der „technischen Grundausbildung",[50] so die erste Vorgabe des Rektorats, bzw. polytechnische Bildung, blieb also universitär ungeklärt. Der vom Fachvertreter Johannes Reichmann unterstellte „Integrationsprozeß von Naturwissenschaften, technischen Wissenschaften und Gesellschaftswissenschaften" gelang jedenfalls so wenig wie Primatbehauptungen erfolgreich waren.[51] Die Sektionsgründung blieb aus, Polytechnische Bildung blieb als Studienfach für Diplomlehrer etabliert, gewann aber keinen eigenen institutionellen Status.
Besonderheiten, jetzt theoretischer Art, galten auch für die Sonderpädagogik, die im deutschen Kontext bis dahin nur in der Schweiz universitären Rang hatte, sonst in Instituten der Sonderpädagogik außeruniversitär betrieben wurde. In der DDR wurde sie als „Rehabilitationspädagogik" an den Universitäten v.a. in Berlin, Halle und Rostock betrieben,[52] freilich mit theoretischen Referenzen, u.a. in der sowjetischen „Defektologie", die ihr eine ganz eigene und für die Praxis der sonderpädagogischen Arbeit und für die Forschung sehr problematische theoretische Deutung gab. Vollends unbekannt im Westen waren die zahlreichen „Pädagogiken", exemplarisch die „Ingenieurpädagogik", die den akademischen Berufen als obligatorischer Bestandteil der fachlichen Ausbildung zugeordnet waren. Man kann sie als Ausdruck der Erwartung lesen, dass die akademischen Eliten in ihrer beruflichen Praxis immer auch Teil des umfassenden Systems der Erziehung aller Werktätigen – „Volkbildung" in einem zeitlich wie sozial entgrenzten Sinne − zu

---

den Anglisten Karl-Heinz Wirzberger, gezeichnet am 10.2.1969, und zugleich mit skeptisch-fragenden Randnotizen des Rektors versehen), in UA-HU, Rek. 1, 812, Bll. 1-13.

49 Solche Anerkennung formuliert ausgerechnet der Polytechnik-Experte Helmut Klein in seiner Rektorenrolle und anlässlich des Universitätsjubiläums von 1985. Vgl. Klein, Helmut Ltr. d. Autorenkollektivs: Humboldt-Universität zu Berlin. Überblick 1910-1985. Berlin 1985, S. 142, wo er von der Sektion Elektronik „wichtige Impulse für die Stärkung der interdisziplinären Arbeit, für die gegenseitige Anregung und Durchdringung von Gesellschafts-, Natur- und Technikwissenschaften erwartet" .

50 Das nennt Reichmann in seinem Brief vom 28.10.1968 an den Rektor als den Auftrag, den er vom Prorektor für Lehre erhalten habe (HU-UA, Rek. 846). In diesem Brief berichtet er auch über die lange Kette von Ereignissen und Aktivitäten, in denen er seit Anfang 1968 das Problem zu bearbeiten versucht hat – erfolglos, wie er klagt, sodass jetzt „Kaderflucht" drohe, wie Reichmann in einem Gespräch im Ministerium, dessen Unterstützung er gegen die Universität gesucht hatte, argumentiert (ebd., Rek. 816, Aktennotiz des Ministeriums über das Gespräch vom 27.1.1969 im Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen).

51 So die Prämisse in Reichmanns Papier vom März 1969 (ebd. HU-UA Rek. 816), begleitet von der starken These. „Die polytechnische Bildung ist mehr als eine Unterrichtsdisziplin und wird immer stärker zur Grundlage für die theoretische und praktische Beherrschung der Produktions- und Arbeitsprozesse." Entsprechend ist der Kanon der Kooperations-Fächer hier noch ausgreifender als in dem „Vorschlag" vom Januar 1969.

52 Bleidick, Ulrich/Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hrsg.): Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland. Weinheim 1994; vgl. auch die weiteren Hinweise in Kap. 7.

sein hatten, mit dem sich die DDR als umfassender Erziehungsstaat bis in den Alltag hinein realisieren wollte. Dafür jedenfalls findet sich in der BRD kein Gegenstück, denn politische Bildung beanspruchte das Verbot von Indoktrination und Überwältigung.

(v) Dimensionen und Phasen der Neuordnung

Die Nachkriegsgeschichten der Erziehungswissenschaften in beiden deutschen Staaten lassen sich vor dem hier skizzierten Hintergrund struktureller Kontinuität und Diskontinuität in ihren weiteren Geschichten eindeutig unterscheiden. Versucht man eine Trenddiagnose und eine für die Geschichte aussagekräftige Phasierung, dann ist die weitere Geschichte einerseits als ein Prozess zu sehen, die disparate Lage des Faches in der Praxis wissenschaftlicher Arbeit neu zu ordnen und die Funktion und den Status der Erziehungswissenschaft im Blick auf ihre Geschichte seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert und nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus neu zu bestimmen. Diese Geschichte war im Grunde von zwei Referenzsystemen, wenn auch in Ost und West in unterschiedlicher Gemengelage, beeinflusst, den politisch-sozialen Bedingungen und professionellen Erwartungen einerseits, und der Eigendynamik der Forschung − innerhalb wie außerhalb der Disziplin – anderseits, die sich eher themenbezogen und im Detail als systematisch und durchgängig als Regulativ der Arbeit bemerkbar machte.
Betrachtet man die Fachgeschichte nach ihrem Zeitverlauf, dann zeigt die Erziehungswissenschaft in beiden deutschen Staaten in vergleichbarer Weise, wenn auch unterschiedlich intern und/oder extern präformiert, drei Etappen ihrer Entwicklung, die sich auch für andere geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen in Deutschland seit 1945 beobachten lassen: eine erste Phase der Restauration alter Vorbilder und zugleich der Separierung von anderen Disziplinen im Westen, dagegen den Zwang zur Auseinandersetzung mit einem neuen, sozialistischen Wissenschaftsverständnis im Osten. Das setzte unmittelbar nach 1945 ein und dauerte mit einer ersten Zäsur nach Stalins Tod 1953 bis in die Zeit um 1960/61. Diese erste Phase wird seit den 1960er Jahren − im Westen − abgelöst von einem Zeitraum der sozialwissenschaftlichen Kritik, der Öffnung zu den Nachbardisziplinen, zur internationalen Kommunikation und der philosophischen Neuorientierung. Ihr parallel ging im Osten die endgültige Etablierung einer einheimisch-eindeutigen Theorie- und Wissenschaftsorganisation, vollendet durch die Etablierung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften seit 1970.
Dieser Phase folgte wiederum seit den 1970er Jahren und bis 1990 ein Zeitraum, in dem die Erziehungswissenschaft im jeweiligen System zwar institutionell eine anerkannte Stellung erreichte, und zwar den Status der regional üblichen Kultur- und Sozialwissenschaft, zugleich aber wieder danach fragte, welche besonderen Merkmale erziehungswissenschaftliche Arbeit gegenüber anderen Disziplinen auszeichnet − und das galt, wie es die Retrospektion der DDR-Wissenschaftler

nahelegt, auch für den Osten Deutschlands. Mit der deutschen Vereinigung seit 1990 wurden dann die heute noch gegenwärtigen Arbeitsformen und Probleme des Faches konstituiert. Die leitende These für die Erziehungswissenschaft in der SBZ und DDR entwickelte sich in dieser Phasenfolge und den sie konstituierenden Bedingungen, die dafür sorgten, dass sich die DDR-Pädagogik allein aus einer eigentümlichen Spannung zwischen Staatsabhängigkeit und disziplinärer Autonomie, theoretischer Ambition und ideologischer Deformation, zwischen genuinem Forschungsanspruch und dem Status einer Legitimationswissenschaft angemessen beschreiben lässt.

2 Sozial-kommunikative Infrastruktur und gesellschaftliche Funktion

Kommunikation ist die Form, in der sich wissenschaftliche Disziplinen über die Zeit stabilisieren, in der Kommunikation über Forschungsfragen, in der Kommunikation mit anderen Wissenschaften oder mit der ihr zurechenbaren Praxis, hier der Lehrprofession und dem Bildungssystem, sowie der sie formierenden Politik. Eine wesentliche Voraussetzung für die Kommunikation über pädagogische Fragen, das Fachschrifttum der Pädagogik, war nach 1945 zwar nicht vollständig durch die Pressepolitik des Nationalsozialismus zerstört,[53] aber doch systemspezifisch formiert. Im NS-Staat hatte sich die Kommunikation über Erziehungsfragen verschoben. Sie wurde nicht mehr primär oder gar allein von den traditionellen Bildungseliten und ihrer Öffentlichkeit in Medien und Universitäten getragen, sondern zum Revier neuer Institutionen und geriet auch unter die Kontrolle der NS-Bewegung, wie sie im Arbeitsdienst und für Jugendthemen bei der Justiz oder der HJ gegeben waren. Vor allem die Relation von pädagogischer Profession und Erziehungswissenschaft war deshalb nicht mehr eindeutig oder unkompliziert. Dafür sprach nicht allein die Korruption pädagogischer Arbeit im Nationalsozialismus, sondern auch der Zwang, die eigene Praxistradition, wie sie in den reformpädagogischen Bewegungen vorlag, angesichts der Erfahrungen mit der Funktionalisierung der Erziehung im Nationalsozialismus neu in das theoretische und disziplinpolitische Selbstverständnis zu integrieren.
Die Frage nach dem kommunikativen Binnensystem des Faches – zwischen der pädagogischen Profession, der politischen Öffentlichkeit und dem Wissenschaftssystem – war in der SBZ und DDR tendenziell zwar zugunsten der politisch-professionellen Praxis und der Orientierung am Bildungssystem vorgeprägt, aber auch in dieser Relation standen nach 1945 unterschiedliche Wege offen. Vor allem für die Frühphase in beiden deutschen Staaten unmittelbar wirksam, später

53 Horn, Klaus-Peter: Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung. Weinheim 1996.

als politische Vorgabe oder disziplinäres Vorbild, wirkte sich in der Entwicklung der beiden deutschen Erziehungswissenschaften das Wissenschaftssystem und -verständnis der jeweiligen Schutzmacht aus. Beide – die UdSSR wie im Westen speziell die USA – haben schon bald nach 1945 Einfluss nicht nur auf die Bildungspolitik genommen, sondern auch auf die pädagogische Forschung und ihre Organisation und damit die Entwicklung der Erziehungswissenschaft mitbestimmt. Das Programm und Scheitern der „re-education" und der strukturellen Neuordnung des Bildungssystems ist ein Beispiel für die Interventionen in den westlichen Besatzungszonen, die v.a. von den USA nach 1945 angestoßen, aber schon um 1950 wieder beendet waren.[54] „Sowjetisierung" gilt als Kürzel für die entsprechenden Praktiken und ihre unterschiedlichen Formen und Folgen in Unterricht und Schule, Pädagogik und Erziehungswissenschaft von SBZ und DDR.[55] Solche Formen der direkten oder indirekten Einflussnahme erinnern jedenfalls daran, dass auch die Nachkriegsgeschichte beider deutscher Erziehungswissenschaften nicht allein als autarker Prozess fingiert werden kann, sondern eingebunden war in vielfältige Vernetzungen, die nach der Sichtbarkeit von Macht und Herrschaft und den Formen der Interventionen eindeutige Differenzen in Ost und West kannten.

Typisch für die Fachkommunikation in der DDR wurde neben der Einbindung in das Akademiesystem und der Errichtung der APW die Gründung themenspezifischer Zentralinstitute, von denen Forschungsfelder bearbeitet wurden, die in den Instituten der APW[56] nicht vertreten, aber für die Steuerung eines modernen

---

54 Die Analysen dazu sprachen anfangs ohne alle Reserven von „verhinderter Neuordnung" und umfassender „Restauration", ja sie unterstellten die Verhinderung jeder Reform und Stabilität im Bildungssystem bis nach 1964, als der „Bildungsnotstand" ausgerufen wurde. Inzwischen sind die Analysen historisch präziser geworden und zeigen den gravierenden Wandel u.a. in der Bildungsbeteiligung oder in der pädagogischen Praxis, selbst der Gymnasien, der nach 1945/50 stattfand, s. u.a. Gass-Bolm, Torsten: Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen 2005; ergänzend die Rezension in: Zeitschrift für Pädagogik 52, 2006, S. 303-305; Zymek, Bernd: Prägende Schulreformen in den beiden deutschen Nachkriegsstaaten (1945-1995). In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Hermstein, Björn (Hrsg.), Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends, Weinheim/Basel 2019, S. 148-177; Levsen, Sonja: Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945-1975. Göttingen 2019.

55 Dazu umfassend für die Schulentwicklung und ihre leitenden Maximen sowie die selbstbewusstere Rezeption sowjetischer Pädagogik nach 1953 Geißler, Gert: Schulgeschichte in Deutschland. Frankfurt a.M. u.a. 2. Aufl. 2013, im SBZ-DDR-Kapitel, S. 822 ff.; für die pädagogische Reflexion Wiegmann, Ulrich: Zur Geschichte der Sowjetisierung und des sowjetpädagogischen Einflusses auf die Grundlagen pädagogischer Wissenschaft in der SBZ/DDR. (im Druck) In: Kasper, Tomas/Kestere, Iveta/Nobik, Attila (Hrsg.): „Zero Hour"?: Pedagogical Science in the 1950s in Central, Eastern and Southeastern Europe.

56 Die APW verfügte über die nachfolgenden Institute für (i) Ökonomie und Planung bzw. Leitung und Organisation des Volksbildungswesens, (ii) für Theorie und Geschichte der Pädagogik, (iii) für Theorie und Methodik der Erziehung, (iv) für Pädagogische Psychologie, (v) für Didaktik, (vi) für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht, (vii) für mathematischen und naturwissen-

Bildungssystems relevant waren. Solche Zentralinstitute[57] gab es für Berufsbildung (1956 gegründet), Hochschulbildung, Jugendforschung (in Leipzig, seit 1966[58]), für die Weiterbildung der Lehrer und Erzieher (1962).[59] Für die Schulung von FDJ-Funktionären wurde am Bogensee nahe Wandlitz bereits 1946 die Zentrale Jugendhochschule im ehemaligen Landsitz von Joseph Goebbels eingerichtet.
Alle diese Zentralinstitute waren unmittelbar politischen Instanzen zugeordnet, dem Ministerium für Volksbildung bzw. dem Hoch- und Fachschulwesen, dem Staatssekretariat für Berufsbildung bzw., für die Jugendforschung, ganz eng der FDJ. Wegen dieser Bindung und den damit verbundenen Erwartungen mussten sich alle diese Institute auch in dem prekären Balanceakt üben, die eigene Arbeit zwischen der Logik der Forschung, der Logik von Macht und den handlungsbezogenen Erwartungen professioneller Kompetenzkonstruktion zu organisieren. Dann gilt wohl die Diagnose, die für die Hochschulforschung gegeben wurde, ganz generell, dass den „DDR-Gesellschaftswissenschaften … schlechterdings Paradoxes abverlangt" war, Forschung und Parteilichkeit, Unterstützung der Politik und ihrer dogmatischen Prämissen durch Lösung ihrer Probleme und zugleich distanziert-beobachtende Analyse, dass sie aber – anders als man nachgehend häufig ignoriert hat – hier und da, keineswegs immer − wie man wohl relativieren muss −, auch die Kriterien der Wissenschaft zur Geltung brachte, ja „kritisches Potential" entfalten konnte, das sich heute zeigt, wenn man sie nur zu lesen versteht – wie Pasternack unterstellt.[60]
Forschung und Lehre der Pädagogik und die Ausbildung der pädagogischen Profession in der DDR hatten also eine vielgestaltige institutionelle Basis. Die Arbeit der Forschung war zudem über das DPZI bzw. die APW und ihre Abteilungen, über fachspezifische wissenschaftliche Räte und themenspezifische Konferenzen in die gesamtstaatliche Forschungsplanung zeitlich und sachlich und nach den

schaftlichen Unterricht, (viii) für Polytechnischen Unterricht, (ix) für Fremdsprachenunterricht und (x) für Unterrichtsmittel, daneben über sechs Arbeitsstellen sowie die zentrale Dokumentationsstelle und die Bibliothek.

57 Eine quellenfundierte Geschichte dieser Institute und ihrer Arbeit liegt abgesehen von Pasternack 2019 zur Hochschulbildung bisher nicht vor.

58 Friedrich, Walter: Jugendforschung in der DDR: Einige Probleme und Ergebnisse aus bildungspolitischer Sicht − Die Ausgrenzung der Jugendforschung durch das Volksbildungsministerium. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 190-202.

59 Für die verzweigte Detailgeschichte dieses Instituts gibt es allerdings eine Arbeit, die man sich vergleichbar auch für die anderen zentralen Institute wünscht. Vgl. Pasternack 2019. Pasternack beschreibt die Vorgängereinrichtungen bis 1981, vor allem das „Institut für Hochschulbildung" an der Humboldt-Universität seit 1964 und dann die Praxis des als integrative Leitinstitution gegründeten ZHB sowie die des Nachfolgeinstituts nach 1990, des Instituts für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zur Korrektur mancher Urteile des Autors, zumal für seine Gleichsetzung der APW- und Zentralinstitute-Forschung mit westdeutscher Ressortforschung vgl. die Rezension in Zeitschrift für Pädagogik 65 (2020) 4, S. 557-560.

60 Pasternack 2019, zit. S. 347, auch für das Folgende.

Ressourcen eingebunden. Die Kommunikation der Erziehungswissenschaft folgte insofern auch den bekannten Formen wissenschaftlicher Kommunikation in der Moderne, wenn auch mit einem gegenüber der Zeit vor 1933 deutlich ausgedünnten Netz von Fachzeitschriften, eigenen pädagogischen Verlagen, wissenschaftlichen Konferenzen, partiell offener Beteiligung an der internationalen Kommunikation. Die – verglichen mit der ausufernden Publizistik des Westens relativ wenigen – neugegründeten Zeitschriften dokumentieren dabei die Handlungsfelder, denen sich die Pädagogik verpflichtet fühlte: Leitendes Organ war die Zeitschrift der APW, die „Pädagogik", ebenso 1946 gegründet wie die „Neue Schule"; auf Forschung konzentriert und ebenfalls APW-ediert war die „Pädagogische Forschung"; komparativ angelegt die „Vergleichende Pädagogik"; das „Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte" galt der bildungshistorischen Forschung; die „Berufsbildung" gab es auch separat, und alle Zeitschriften dienten immer auch der „Propaganda", wie das „Pädagogische Wörterbuch" offen einräumt.[61] Neben diesen der Disziplin zurechenbaren Zeitschriften gab es spezielle Blätter, propagandistisch und erziehend im Anspruch, u.a. für die Pionierorganisation und die FDJ die „Junge Welt" (als Tageszeitung), für die Familienpädagogik die Zeitschrift „Elternhaus und Schule" und die „Neue Erziehung" für das Kindergartenalter, die „Unterstufe" für die Grundschule und die „Jugendhilfe" für die Sozialpädagogik, neben den fachdidaktischen und fachmethodischen Zeitschriften. Eine Zeitschrift wie „Schule und Nation", die im Westen vom Schwelmer Kreis[62] ediert wurde und sich explizit auch der grenzüberschreitenden Kommunikation mit einer grundsätzlich positiv konnotierten DDR widmete, und zwar jenseits der wissenschafts- und forschungsorientierten Komparatistik, gab es dagegen in der DDR nicht. Dafür unterstützte sie, wie nach 1990 bekannt wurde, mit relativ großen Mitteln Fachverlage im Westen, z.B. den Pahl-Rugenstein-Verlag in Köln, der Literatur der DDR publizierte. Schließlich gab es − relativ wenige, hoch selektiv organisierte − personenbezogene Kontakte. Was die Außenbeziehungen betrifft, mit der Verankerung der DDR innerhalb der im RGW verbundenen Staaten wurde auch eine konstante Kooperation der osteuropäischen Länder, abgesichert in festen Arbeitsgruppen, zu pädagogischen Fragen eröffnet, zumal zu den ideologisch brisanten, aber in der Herausforderung ihrer Realisierung auch neuen und offenen Fragen von polytechnischer Bildung bis zu kommunistischer Erziehung.

61 So s. v. „Pädagogische Presse" in: Laabs u.a. 1987, S. 285.

62 Für diesen Kontext Dudek, Peter: Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis. Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952-1974. Weinheim/München 1993; ergänzend, wenngleich zu sehr mit dem Kreis und der DDR sympathisierend, Biermann, Jost: Der Schwelmer Kreis (1952-1975). Eine deutsch-deutsche Friedens- und Bildungsreforminitiative in den Spannungen des Kalten Krieges. Unter besonderer Berücksichtigung der 1950er Jahre. Frankfurt a.M. u.a. 2017.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Arbeit sind, anderen modernen Gesellschaften formal vergleichbar, in eigenen Publikationen dokumentiert. Es gab, wie üblich, auch eigene Kodifizierungen des Wissens, z.B. im „Pädagogischen Wörterbuch" oder in Standard-Lehrbüchern, die seit den späten 1950er Jahren dann auch DDR-intern geschrieben wurden, nachdem man die frühen sowjetpädagogischen Vorgaben angeeignet, nach 1953 trotz aller doktrinären Bindung zunehmend selbstbewusster rezipiert hatte,[63] natürlich einschließlich des kodifizierten Bildes erhaltenswerter pädagogischer und bildungspolitischer Traditionen, das die „Geschichte der Erziehung" zusammen mit der deutlichen Verurteilung falscher Lehren der Gegner präsentierte.[64] Als Handbuch, parallel zu den mehrfachen Versuchen im Westen, das Totum des Wissens für die diversen Nutzer in Theorie und Praxis zu ordnen, gab es die „Kleine Pädagogische Enzyklopädie" 1960, 1963 sogar in zwei Bänden. Differenzen in den Produktionsmodi und Produkten kann man auch darin erkennen, dass die ökonomische Situation der DDR, anders als die Marktverhältnisse für die wissenschaftliche Publizistik im Westen, zunehmend Folgeprobleme für die Wissenschaftsorganisation erzeugte, z.B. in der Ausstattung mit Büchern, zumal aus dem Westen, und mit Geräten. Der politische Kontext führte aber nicht nur zur Bewirtschaftung von Ressourcen, sondern auch zur Kontrolle des Wissens bis hin zur Zensur.
Den Phasen der Nachkriegsentwicklung entsprechend, belegen die erziehungswissenschaftlichen Veröffentlichungen, vor allem die Zeitschriften,[65] deshalb auch relativ bald nicht nur den Alltag von Forschung und Reflexion über das zentrale Thema dieser Pädagogik, nämlich das Bildungswesen, seine Funktion und seine Praxis, sondern auch Formen von Immunisierung und Austausch[66] sowie die politisch-gesellschaftlichen Konflikte, die auch in den Wissenschaften über das Sozialismus-Experiment von SBZ und DDR ausgetragen wurden. In der Schriftleitung der 1946 gegründeten „Pädagogik" (Kleinschreibung zu Beginn) wechselten die Chefredakteure parallel zu den ideologischen Konflikten, neben den Kriterien der Wissenschaft machten sich die Konsequenzen einer zunehmend stärker werdenden Politisierung pädagogischer Reflexion bemerkbar. Was als „Hilfe der

---

63 So verbreitet wie berüchtigt war das Lehrbuch von Ogorodnikow, I. T./Schimbirjew, P. N.: Lehrbuch der Pädagogik. Berlin 1949, schon ein Jahr früher präsent Jessipow, B.P./Gontscharow, N.K.: Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten. Berlin 1948. Danach kam Dorst 1953, erst zwei Jahrzehnte später Neuner, Gerhart u.a. (Red.): Pädagogik. Gemeinschaftsarbeit von Mitgliedern der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 1978; 4., bearb. Aufl. 1983, 5. Aufl. 1985, 8. Aufl. 1989.

64 Vgl. 6.1 i. d. Bd.

65 Pehnke, Andreas/Radde, Gerhard: Von der „Pädagogik" zu „Pädagogik und Schulalltag". In: Pädagogik und Schulalltag 51 (1996), S. 253-262.

66 Reischock, Wolfgang: Osmose pädagogischen Denkens. Erfahrungen aus der pädagogischen Forschung und Publizistik. In: Hoffmann/Neumann 1995, S. 65-79.

Sowjetunion“ und als Beitrag der „sowjetischen Pädagogik“ nach 1945 z.B. mit der Planung gemeinsamer Publikationen einsetzte, in der kurzfristigen Monopolisierung einschlägiger Lehrbücher forciert wurde,[67] wurde bald zum Indiz für einen radikalen Strukturwandel im wissenschaftlichen Status des Faches.[68] Die Stellung der Disziplin in der Öffentlichkeit wie in den Wissenschaften veränderte sich dabei zu einer im Selbstverständnis marxistisch-leninistischen Wissenschaft; und für die Pädagogik trug dieser Wandel nicht einmal in der DDR unbedingt zur Steigerung ihrer Reputation bei. Im Prozess selbst wurde am Anfang noch heftig über den einzuschlagenden Weg des Faches gestritten, wissenschaftstheoretische Debatten gehörten deshalb auch zeitweilig sogar offen oder, nach 1960, nur noch verdeckt zur disziplinären Kommunikation der Erziehungswissenschaft der DDR. Die Wissenschaftspraxis spiegelte diese ambivalenten und konfliktreichen Prozesse in ihren Produkten und in den diversen Medien. Die Produktionsbedingungen selbst, wie sie sich in der Auseinandersetzung über die Eigenlogik der Forschung und die dazu nicht selten alternativen, jedenfalls nicht systematisch kongruenten Erwartungen der Politik ereigneten, sind nur in Detailstudien möglich, die auch die Akten aus dem Vorfeld und dem Kontext der Wissenschaftspraxis zu Rate ziehen – darüber handeln die weiteren Beiträge in diesem Band. Die Konzentration gilt im Folgenden, des Überblicks wegen, für die wissenschaftliche Arbeit der Pädagogik und ihre historisch praktizierten Muster der Thematisierung von Bildung und Erziehung, erst einmal nur der publizierten Produktion.

3 Wissenschaftspraxis: Innovation, Politisierung, Stagnation

Auch eine solche, in ihrem Anspruch schon begrenzte Analyse der Wissenschaftspraxis der DDR wirft alle Probleme und Schwierigkeiten auf, die mit der Empirie der Produktion disziplinären Wissens für alle Wissenschaften in modernen Gesellschaften verbunden sind. Das Problem ist zuerst die Fülle und Disparatheit

67 Gläser, Lothar: Die Rolle der sowjetischen Pädagogik beim Aufbau der deutschen demokratischen Schule und bei der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft auf dem Gebiet der heutigen Deutschen Demokratischen Republik (1945 bis 1949). Teil I. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 10 (1970), S. 93-188; Teil II in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 11 (1971), S. 181-256.; Uhlig, Christa: Die Hilfe der sowjetischen Pädagogik bei der ideologischen Erziehung der Schuljugend in der DDR (1949-1962). In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 15 (1975), S. 173-191.

68 Langewellpott, Christel: Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Zwei wissenschaftstheoretische Modelle (1945-1952). Düsseldorf 1973. Hier wird eine „direktivistische Erziehungswissenschaft“, d.h. „direktivenabhängige pädagogische Wissenschaft“ (S. 16), als Ergebnis der Veränderungen bis 1952 unterstellt, deutlich unterscheidbar sowohl von einer „autonomen“ als auch von einer „normativen Pädagogik“ (zit. S. 14). Das sind für die Zeit bis 1952 vielleicht plausible Unterscheidungen, man sollte sich nur hüten, sie für die DDR-Geschichte insgesamt zu generalisieren.

des Wissens. Thematisch hat sich auch in der Erziehungswissenschaft der DDR eine breite Binnendifferenzierung in Subdisziplinen entwickelt, die neben der traditionellen Allgemeinen und Historischen Pädagogik die Schulpädagogik und Didaktik sowie Methodik, samt allen Fachdidaktiken, professionsspezifische Spezialisierungen wie Berufsbildung, Sonderpädagogik, Sozialpädagogik, Familienpädagogik, Hochschulpädagogik und die Vergleichende Erziehungswissenschaft, aber auch z.B. die Bildungsökonomie und Militärpädagogik umfasste – ohne in der Aufgliederung eine strenge Systematik zu spiegeln.[69] Alle diese Disziplinen haben nicht nur fortlaufend in Zeitschriften publiziert und über Bücher kommuniziert, sondern auch in Hochschulen graduiert – und dabei Texte eigener Problematik erzeugt, für den außenstehenden Beobachter heute nicht leicht lesbar, gelegentlich sogar schlicht unverständlich, wie man vor allem nach 1990 erfuhr, als die Graduierungsschriften, zumal der Promotion B (also dem Äquivalent zur Habilitation), neu bewertet werden mussten und je nach Wissenschaftsbereichen und Themen auch ganz diverse Urteile erhielten.[70] Die Sprachbarriere und die differenten Kommunikationskulturen zeigten sich auch, wenn ältere Veröffentlichungen öffentlich zum Thema von Kritik und Gegenkritik wurden.[71] Auf eine Analyse der Graduierungsarbeiten müssen wir deshalb hier schon mangels Vorarbeiten verzichten. Für andere Themen kann man dagegen auf bereits vorliegende und sehr aussagekräftige Studien z.B. zur Staatsbürgerkunde[72] oder zur

69 Anweiler 1988; Baske, Siegfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Disziplinen und Forschungsschwerpunkte in der DDR. (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Bd. 13). Berlin 1986. Baske orientiert sich in seiner einleitenden Übersicht zur Struktur der Disziplin am Standardlehrbuch „Pädagogik“, das die Pädagogischen Akademien der UdSSR und der DDR gemeinsam vorgelegt haben, und zwar in der 4. Aufl. 1983, und einer Einführung aus der DDR (Naumann 1977); bei Baske finden sich auch exemplarische Analysen zur Forschungspraxis einzelner Disziplinen und zu exemplarischen Themen.

70 Aus der Praxis solcher Evaluation an der Humboldt-Universität zu Berlin von 1991 bis etwa 1994 ließen sich, eher anekdotisch in der Beweiskraft als aussagekräftig für das Gesamtsystem, die Schwierigkeiten nennen, die schon die Kriterienfrage aufgeworfen hat oder die Bewertung der Bekenntnis- und Zugehörigkeitsrhetorik in den einleitenden Passagen, in denen die Heiligen des Sozialismus und die Regierenden der DDR zu Ehren kommen mussten, bevor man zur Sache kam − das muss man später noch einmal separat aufnehmen.

71 Pasternack diskutiert 2019, S. 149-151 als Exempel u.a. die öffentlichen Auseinandersetzungen über die hochschulpädagogische Habilitationsschrift von Jan-Hendrik Olbertz, als der sich 2000/2001 um die Präsidentschaft der Humboldt-Universität bewarb. Die Kontroverse (an der der Autor dieser Zeilen selbst − und zugunsten von Olbertz – mit einem Artikel in der FAZ beteiligt war, wie Pasternack ausführlich zitierend ebd. belegt) zeigte, wie different man Texte lesen und bewerten kann.

72 Von der Generalthese der Politisierung des Bildungssystems aus und von der alltäglichen Indoktrination war und ist das ein früh und viel gesuchtes Thema. Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich − Grenzen von Indoktrination. In: Erinnerung für die Zukunft II. Ludwigsfelde-Struveshof (PLIB) 1997, S. 37-48; Behrmann, Günther: „Die Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte durch „Stabü“. Zur Pragmatik politischer Erziehung im Schulunterricht der DDR“ in: Leschinsky, Achim u.a. (Hrsg.): Die Schule als mo-

naturwissenschaftlichen Fachdidaktik[73] verweisen. Insgesamt konzentriert sich die folgende Analyse also auf publizierte Literatur und auf Themen, die als besonders signifikant für die Dynamik der Wissenschaftspraxis der Pädagogik der DDR und für die historisch-gesellschaftliche Situation dieser Wissenschaftsproduktion gelten können.

Dabei muss man auch die Grenzen dieser exemplarischen Analysen eingestehen. Auch wenn die Buchpublikationen weniger zahlreich waren als im Westen, ebenso wie die Zahl der Zeitschriften, ist die Praxis der Wissenschaft dennoch bis heute noch unüberschaubar, trotz einiger Urteile über dominierende Themen, wie man sie z.B. in der Nennung von „Gesellschaft und Erziehung, Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung, pädagogischer Prozeß",[74] in Gesamtdiagnosen[75] oder Spezialanalysen, z.B. für die Frauenforschung,[76] bereits finden kann. Thematisch gesehen, das deuten die zitierten Stichworte schon an, kann man die Forschung sehr gut über die Binnenstruktur der APW-Institute erkennen, und dann sieht man auch, dass jenseits von Bildungssystem und Politik, Ideologie und Allgemeinbildung auch Erziehung im Alltag ebenso behandelt wurde wie die Pädagogik der Familie, und zwar von führenden APW-Mitgliedern, die natürlich auch hier zeigen, dass das Aufwachsen und Leben in der DDR immer ein zugleich pädagogisches und politisches Problem darstellte, das ohne eine verlässliche ideologische Basis nicht lösbar war.[77] Die Pädagogik der DDR hat in Einheit und Differenz, keineswegs ohne theoretische und methodische Varianz und interne Kontroversen, viel publiziert und die Gesamtheit dieses Wissens ist noch nicht analysiert, weder quantifizierend noch qualitativ.

Auch mit den folgenden Exempeln und den Ergebnissen ihrer Analyse wird also noch nicht umfassend beschrieben, was wissenschaftliche Praxis neben ihren

---

ralische Anstalt. Weinheim 1999, S. 149-182; methodisch und material und v.a. fachspezifisch sehr aufschlussreich die Arbeiten von Grammes, u.a. Grammes, Tilmann/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim: Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband, Wiesbaden 2006, Grammes, Tilmann: Sozialistische Erziehung in der DDR. Ziele, Institutionen, Wirkungen. In: Sander, Wolfgang/Steinbach, Peter (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 196-222.

73 Exempel u.a. Birnbaum, Peter: Schulsystem und Mathematikunterricht in der DDR. In: Henning, Herbert/Bender, Peter (Hrsg.): Didaktik der Mathematik in den alten Bundesländern – Methodology of Mathematics Teaching in the GDR. Report on a double conference on the joint reappraisal of a separate story. Magdeburg 2003, S. 13-25.

74 Eichler, Wolfgang: Objekttheoretische Theorie der Allgemeinen Pädagogik in der DDR 1965-1990. In: Hoffmann/Neumann 1995, S. 81-107; Neuner, Gerhart: ‚Anthropologische Wende' in der DDR-Pädagogik. In: Ebd., S. 141-164; Neuner 1996.

75 Hoffmann/Neumann, 3 Bde. 1994/1995/1996.

76 Kühn, Heidemarie: Mädchenbildung in der DDR? Wahrnehmungen und Reflexionen eines nicht existenten Themas. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 81-102.

77 Ich nenne nur ein Werk des APW-Präsidenten, und zwar Neuner, Gerhart: Die zweite Geburt. Über Erziehung im Alltag. Leipzig/Jena/Berlin 3. Aufl. 1978 – bezeichnenderweise nicht bei Volk &Wissen, dem wissenschaftlichen Fachverlag, sondern im Urania-Verlag erschienen.

quantitativen Indikatoren, wie Autoren und ihre Produktivität und Vernetzung, Publikationsfrequenzen, Zitationsindizes etc., in den Kerndimensionen von Forschung und Lehre ausmachte – und das sind ja also vor allem Theorieentwicklung und Methodenstandards, Themenkonjunkturen und -erträge und die Vielfalt der Forschung in den einzelnen Wissenschaftsbereichen und Themenfeldern. Quantifizierende Analysen liegen ebenfalls noch nicht vor, und so bleiben alle Urteile mehr oder weniger informierter Willkür geschuldet. Immer lässt sich der nicht selten auch glaubhafte Einwand eines Beteiligten finden, seine eigene Arbeit oder die mancher Kollegen sei besser, kritischer, anders gewesen, oder man stößt auf den Hinweis, dass die bessere, kritische, andere Arbeit an den institutionellen und politischen Barrieren gescheitert sei. Für die Pädagogische Psychologie wird entsprechend − systematisch und strukturell − der Konflikt zweier Richtungen behauptet,[78] für die Didaktik − eher prozessbezogen − eine allmähliche Abkehr vom Primat der Politik und eine stärkere Beachtung der Subjektposition, wie man das dem Potsdamer Didaktiker Lothar Klingberg – in Ost und West – anerkennend zuschreibt,[79] und damit eine Hinwendung zu autonomen Kriterien pädagogischer Vernunft und auch zu den Standards etwa der Reformpädagogik, die in der Frühphase der DDR noch stark und eindeutig abgelehnt worden waren.[80] Ähnliche Hinweise auf die Differenzierung und Feinstruktur von Forschungen und Reflexionen, Arbeitsplanungen und Intentionen, auf „Höhen und Tiefen, Fehler und Mängel, Irrtümer und Lügen, aber auch Erkenntnisse und Erfolge" finden sich für die Unterrichtsforschung, für die Grundschul- bzw. Unterstufenpädagogik oder die Jugendforschung.[81]

---

78 Kossakowski, Adolf: Die pädagogische Psychologie der DDR im Spannungsfeld zwischen indoktrinierter Forschung und bildungspolitischen Forderungen. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 205-218; ders./Kühn, Horst: Pädagogische Psychologie im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft. Frankfurt a.M. u.a. 2010.

79 Man lese nur, was Hilbert Meyer, der Nestor der Nach-Blankertzschen westdeutschen Didaktik, dazu aus westlicher und pädagogisch-traditionaler Perspektive geschrieben hat, u.a. in: Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt a.M. 5. Aufl. 1995, bes. S. 235-284. Klingberg kultiviere in seinem „dialektischen Modell", wie die westlichen Heroen W. Klafki oder W. Schulz, schon ausweislich seiner Sprache den „uralten Pädagogen-Traum einer Schule der Gewalt-Freiheit und Emanzipation, der Nächsten-Liebe und der gegenseitigen Achtung …". Zit. S. 282.

80 Klingberg, Lothar: Zur Problematik des pädagogischen Begriffs „Führen" in allgemein-didaktischer Sicht. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 223-244.

81 So kann man Kirchhöfer zitieren. Für die genannten Themenbereiche insgesamt: Leutert, Hans: Unterrichtsmethode in der didaktischen Forschung der DDR. In: Adl-Amini, Bijan/Schulze, Theodor/Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Weinheim/Basel 1993, S. 57-80, zit. S. 76 f.; Drews, Ursula: Das Kind in der Unterstufenpädagogik der DDR − unvollendetes Nachdenken über ein Konzept. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 294-256 – sowie, diskursanalytisch: Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe" im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015; Friedrich 1994.

Das könnte einer Beschreibung gleichen, wie sie dem Alltag anderer Wissenschaften, auch westlicher Gesellschaften, entspricht. Solche Beschreibungen könnten aber auch dazu führen, strukturelle Differenzen zu verwischen, Unterschiede, die zwar historisch zu verstehen sind (und nicht etwa notwendig mit bestimmten politischen Systemen oder Ideologien immer verbunden sein müssen), die dennoch systematische Grenzen der Erkenntnispraxis anzeigen. Auch diese Grenzen haben historische Qualität, sind nicht metaphysischen Ursprungs, aber sie gewannen in der Geschichte der DDR stabile Geltung.

Exemplarische Analysen

An drei Exempeln seien diese globalen Hinweise etwas weiter spezifiziert, dann auch knapp im Vergleich mit Entwicklungstrends in der Erziehungswissenschaft der Bundesrepublik, weil auch erst dann Ähnlichkeit, Differenz und die Typik der Entwicklung deutlicher hervortreten. Die Exempel sind die Jugendforschung, hier vor allem die Erforschung jugendlicher Subkulturen, die empirische Schulforschung (an Studien zur sozialen Interaktion in der Schulklasse) sowie die historische Pädagogik. Weitere Beispiele für die Sozialpädagogik oder die Rehabilitationspädagogik werden in späteren Abhandlungen in diesem Band ausführlicher diskutiert, auch in ihrer unverkennbaren Ambivalenz und ihrer nicht selten gravierenden Problematik.

Jugendforschung

Jugendforschung hat in Deutschland eine lange Tradition und spezifische Eigentümlichkeiten, verständlich aus ihrer Entstehung – im Kontext der Kontrolle von Jugendlichen – und ihrer zentralen Intention – eine fremde Welt in pädagogischer Absicht nicht nur verständlich, sondern auch verfügbar zu machen.[82] In der westlichen Kritik der Jugendforschung wird, 1981 auch innerhalb des disziplinären Milieus der Erziehungswissenschaft, diese Fixierung der Perspektiven gesehen und als Problem angemessener Erkenntnis problematisiert. Jürgen Zinnecker z.B.[83] analysierte jugendliche Subkulturen, entdeckte einen eigenen „Stil" der Jugend, aber erst dadurch, dass er seine eigene, neue Betrachtungsweise kritisch gegen die dominierenden Perspektiven – den polizeilichen, kontrollierenden und pädagogischen Blick auf die Jugend – rechtfertigte. Die Lebensweise der Jugend, so könnte man pointieren, wird dann nicht mehr als die Gefahr wahrgenommen, zu der sie der tradierte Blick der Jugendforschung sonst stilisiert, sondern als autonome und legitime Gesellungsform.

---

82 Dudek, Peter: Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933. Opladen 1990.

83 Zinnecker, Jürgen: Jugendliche Subkulturen. Ansichten einer künftigen Jugendforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 421-440.

Dachte die Jugendforschung der DDR anders? Studiert man einen exemplarischen Band wie die Studie „Jugend konkret“,[84] die 1984 vom ZIJ und unter Mitwirkung seines Leiters publiziert wurde, dann ist der Befund über den sozialistischen Blick auf die Jugend höchst ambivalent.[85] Die zentrale These in „Jugend konkret“ heißt, dass die Jugend „aktiv“ und „verantwortung“-sbewusst ist, alle Tugenden zeige, die von ihr gesellschaftlich erwartet werden, und alle Verhaltensweisen praktiziere, auf die diese Gesellschaft einen Anspruch hat, weil sie „erstmals ... in der deutschen Geschichte ... der Jugend die Zukunft eröffne“. In dieser Studie findet sich keine Kritik der staatlich-öffentlichen Perspektive auf die Jugend, und schon das wird zum Indiz für die gesellschaftlich gezogenen Grenzen dieser Jugendforschung. Aber in dieser Studie finden sich nicht einmal die vom ZIJ selbst erhobenen empirischen Befunde, die ein ungeschminktes Bild der Jugend zeigen − die dann ja noch immer zum Objekt polizeilicher, pädagogischer oder sonstiger Kontrollmaßnahmen hätte werden können (und ja auch wurde, wie uns die historische Bildungsforschung sagen kann[86]).

Dieses Defizit ist nun nicht primär der Arbeit der Forscher selbst geschuldet, sondern den Mechanismen der Begrenzung von Erkenntnis, die im Konflikt von pädagogischen und politischen Interessen für die Publikationspraxis definiert wurden. Walter Friedrich, Leiter des ZIJ seit der Gründung 1966, musste nämlich erleben, dass seit 1970 seine „Forschungsberichte ... als Geheimdokumente“ behandelt wurden und der „Zensur“ unterlagen.[87] Vergleichbar erging es einem Forschungsprojekt der HU Berlin zum Thema Untersuchung der „sozialistischen Lebensweise bei der Schuljugend und bei jungen Arbeitern“.[88] Eingebunden in das Gesamtprojekt der Universität[89] sollte hier das Thema „Sozialistische Lebensweise und Erziehung“ empirisch gestützt und schul- sowie jugendbezogen untersucht

84 Friedrich, Walter/Gerth, Werner: Jugend konkret. Leipzig 1984.

85 Einen Gesamtüberblick über die Jugendforschung, ihre Themen und Theorien, Quellen, Methoden und Befunde liefert Wiedemann, Dieter: DDR-Jugend als Gegenstand empirischer Sozialforschung. In: Führ, Christoph/Furck, Carl Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI, 2: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München 1998, S. 117-136.

86 Z.B. Wierling, Dorothee: Die Jugend als innerer Feind. Konflikte in der Erziehungsdiktatur der sechziger Jahre. In: Kaelble, Hartmut/Kocka, Jürgen/Zwahr, Hartmut (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart 1994, S. 404-425; Wiegmann, Ulrich: Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungsideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes. Berlin 2007.

87 Friedrich 1994, S. 190-204.

88 Vgl. APW-Perspektivplan 1976-1980, bes. S. 107, für die Kooperation mit der Bildungssoziologie der APW und deren Leiter Arthur Meier.

89 Vgl. dazu die nähere Darstellung der Forschungsplanung und Umsetzung sowie die Hinweise auf die Publikationen von Teilergebnissen bei Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Kos, Olaf: Die Sektion Pädagogik „F.A.W. Diesterweg“ 1968 bis 1991. Stuttgart 2002, S. 282 ff.

werden. Das Thema war in der Forschungsplanung als „M-Thema“[90] sehr hoch angesiedelt und in den Planungen des Ministeriums selbst verankert. Theoretisch war damit intendiert, die sozialisationstheoretischen Fragestellungen der westlichen Sozialwissenschaften aufzunehmen und auch in der Empirie den Standards der internationalen Sozialforschung zu genügen. So innovativ das Projekt angelegt war, selbst aus der Binnenperspektive wird der Ertrag retrospektiv, d.h. nach 1990, als „eher bescheiden“[91] eingestuft. Sogar die gelegentlich geäußerte These, dass dafür politische Vorgaben verantwortlich waren, wird heute nicht mehr ohne Relativierung vorgetragen. Aber geliebt war das Projekt politisch und in der APW jedenfalls auch pädagogisch so wenig wie die Jugendforschung am ZIJ in Leipzig. Mit solchen Maßnahmen immunisierte sich die Staatsführung gegen die Erfahrung, dass im Lichte der Jugendforschung die Jugend keineswegs ein Verhalten zeigte, dass den Erwartungen der Regierenden entsprach. Aus solcher Furcht vor Publizität entwickelten sich auch in der Jugendforschung der DDR „Tabu-Themen“.[92] Dieses generelle Problem wurde erneut mit den „Bilanzmaterialien“ sichtbar, die in deutlichen „Problemkatalogen“ Ende der 1980er Jahre, wie schon früher 1975, 1980 oder 1985 relativ ungeschminkt die Realität abbildeten, ohne öffentlich werden zu können. Schon gar nicht waren die ernüchternden Befunde präsent, die dann in den „Bilanzmaterialien“ für die 1980er Jahre über die Jugend, die starke Rolle informeller Gruppen und die äußerst geringe Reputation der FDJ erhoben wurden.[93] Zu den „Tabuzonen der Diskussion“ gehörte z.B. das „eines vorhandenen Rechtsradikalismus oder der Alkoholgefährdung“, auch „die widersprüchliche Werteentwicklung der Jugend … die ambivalenten Wirkungen einer intellektualistischen ideologischen Erziehung, die mangelnden Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Kinder, ihre Beschränkung auf Ausführungsentscheidungen und -initiativen, die Grenze eines engen kollektivistischen Erziehungsverständnisses, die mangelnde Autonomie der Kinder- und Jugendorganisation und deren tradierte Organisationsstrukturen oder die Abstraktheit von Moralkategorien“. Dem Verbot von oben gingen aber auch, wie Kirchhöfer selbstkritisch einräumt, die Selbstbegrenzung der Wissenschaft parallel, „die

90 In der Hierarchie der Forschungsplanung standen die „M“-Themen, ministeriell geführte Forschung, an der Spitze. Insgesamt war auch die Pädagogik in den zentralen Plan der gesellschaftswissenschaftlichen Forschung eingebunden, also in die „G-Forschung“, hier meist mit Lehrplanarbeiten vertreten. Neben der M-Forschung gab es die universitäre R-(Rektor)forschung, die z.B. an Hochschulen bis zu 30 Prozent der Forschungskapazitäten gebunden hat, und schließlich eine gleichfalls zentral geführte Forschung durch die Strukturen der Wissenschaftlichen Räte der Universitäten, die wesentlich die Disziplinentwicklung steuerten und die Diskussion beförderten.

91 Horn/Kemnitz/Kos 2002, S. 289.

92 Kirchhöfer, Dieter: Affirmation und/oder Negation in den Erziehungswissenschaften der DDR – Verlust der kritischen Dimension einer Theorie. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 37-49, zit. , S. 43.

93 Vgl. 6.3 i. d. Bd.

Schwierigkeiten mit der Negation", das „Harmonisierungsprinzip" (S. 47) und die „affirmative Fixierung" der Disziplin auf den erreichten Zustand der Gesellschaft.[94] Am Ende wurde dann der so verpönte subjektorientierte, als bürgerlich verdächtige Begriff der Bildung genutzt, um zu verstehen, was man beobachtet – und was sich mit „Dialektik" nicht mehr verstehen ließ.

Geschichte der Pädagogik – Pädagogische Historiographie

Aus der Frühgeschichte der DDR war solche Ängstlichkeit nicht vorherbestimmt, aber ein Forschungsfeld wie die Pädagogische Historiographie lässt erkennen, welchen Voraussetzungen sich der Erkenntnisfortschritt verdankte, und wie die gleichen Voraussetzungen zur Quelle von Stagnation und relativer Rückständigkeit werden konnten. Die Aufgabe der historischen Pädagogik ist ja traditionell mehrfach bestimmt: In einem praktisch-pädagogischen und für die Lehrprofession relevanten Sinne hat sie die Einheit von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die Verschränkung von Überlieferung, aktuellem Handeln und antizipierten Möglichkeiten der Erziehung zu stiften, also die Tradition mit der Wirklichkeit und Möglichkeit pädagogischer Arbeit im je nationalen und kulturellen Kontext zu verbinden. Dafür ist es erforderlich, die historischen Zeiten in ihrer Vergangenheit und Gegenwärtigkeit „sub specie educationis" zu betrachten, d.h. innerhalb der gesamten Überlieferung das „Erbe" von der bewahrenswerten „Tradition" zu unterscheiden und zu bewahren und von da aus nach den Möglichkeiten der Erziehung zu fragen.[95] Ihre besondere Leistung kann die pädagogische Historiographie bei dieser Selbstdeutung also darin finden, dass sie − insofern eigenständig − den praktischen Zusammenhang der pädagogischen Wirklichkeit als historischen Horizont der pädagogischen Aufgabe und Möglichkeit verständlich macht.

Die historische Pädagogik der DDR hat eine Zeit lang relativ souverän in dieser Richtung gearbeitet. Sie modernisierte, anfänglich, das traditionell konservative, primär an Ideen und ihrer Auslegung interessierte Geschäft der dominierenden ‚Geschichte der Pädagogik', indem sie die Vergewisserung über Traditionen und das historisch Gegebene kritisch und politisch neu konzipierte: Wirklichkeit und Möglichkeit, Anspruch und Realität der Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft wurden gegenübergestellt und die Differenz nicht mehr appellativ übersprungen, sondern eindeutig markiert. Im kritischen Umgang mit der Vergangenheit wurden in dieser Praxis pädagogische Traditionen, z.B. die Reformpädagogik, bildungspolitische Entscheidungen, u.a. zur Schulstruktur, und theoretische Optionen, wie das geisteswissenschaftliche Denken, als Probleme sichtbar, die auch anders möglich und lösbar gewesen wären – aber die Legitimität der Alternativen

94 Kirchhöfer 1994, S. 46 f.

95 Ein signifikantes Dokument dieser Arbeit liefert der Vizepräsident der APW Günther, Karl Heinz: Über pädagogische Traditionen. Aus Schriften und Reden zur Geschichte der Erziehung. Berlin 1988.

blieb ein Problem, wie die nicht endende Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik belegt. Der dominante Argumentationstyp war zwar gesellschafts- und ideologiekritisch, aber die Leistungen ruhten nicht allein auf der Ideologie, sondern auf neuen theoretischen Versuchen, aber die Hauptarbeit der schulorientierten Pädagogik bestand doch eher in didaktischer Konstruktion, in methodischer Anleitung und ideologischer Klärung von Fragen, um die Vergangenheit selbst zur Sprache zu bringen, auch in Editionen, im Erschließen neuer Quellen, in archivalischer Arbeit. Aus einer Mischung von Handwerk und Gesinnung entstand eine neue Historiographie, Geschichte der Erziehung als Geschichte von Klassenkämpfen, die Pädagogik als Denkform, die in gesellschaftlichen Krisen, unter Macht- und Herrschaftsverhältnissen definiert wurde, und zwar national wie international.

Während im Westen bis weit nach 1960 die national fixierte Traditionsauslegung die „Geschichte der Pädagogik" beherrschte, zeigten die Historiker der DDR die dabei vergessene oder bewusst übersehene Seite der Pädagogik: „Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung", Editionen in den „Monumenta Paedagogica" über Nationalerziehungspläne um 1800 oder während der Revolution von 1848/49, demokratische Traditionen in der Lehrerbewegung, Theorieentwicklungen jenseits der bürgerlichen Pfade, den Zusammenhang von Materialismus und Erziehung in Europa, die utopischen Traditionen, einen anderen Blick auf die pädagogische Aufklärung, aber immer auch die Nähe zu Reformen und pädagogischen Ambitionen.

Die Differenz von Handwerk und Ideologie, die auch andere historische Disziplinen belegen und als Fluchtwege nutzten,[96] hatte also unter den Bedingungen der Diktatur durchaus produktive Aspekte. Sicherlich war die eigene bildungspolitische Ideologie dabei erkennbar: An der Bildungspolitik der Weimarer Republik wurde die „Haltung der rechten SPD- und USPD-Führer zu den Einheitsschulforderungen in der Novemberrevolution" kritisiert, in der Analyse der Theorie der Klassenstandpunkt zum Maßstab gemacht, in der Wiederbelebung von Traditionen war der Blick einseitig und selektiv, sodass der Konflikt von Historiographie und Politik in der DDR-Pädagogik selbst früh als Problem erfahren wurde.[97] Aber unbestreitbar wurde dabei immer auch ein traditionelles Revier pädagogischer Arbeit neu dimensioniert und die Monopolisierung einer Perspektive sogar so weit aufgebrochen, dass sich die historische Pädagogik des Westens zwar nicht nur,

---

96 In der Disziplingeschichte der Humboldt-Universität zu Berlin kann man das wiederkehrend für die Zeit von 1945 bis 1990 finden. Vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: Praxis ihrer Disziplinen. Selbstbehauptung einer Vision. (Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010, Bd. 6). Berlin 2010.

97 Rang, Brita: Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945-1965. Frankfurt a.M./New York 1982; 6.1 i. d. Bd.

aber auch wegen dieser Vorgaben und Exempel selbst zu neuen Anstrengungen und selbstkritischer Bilanzierung gezwungen sah.[98]
Im Lichte dieser Modernisierung wirkte die historische Pädagogik dann später – aber eindeutig schon bald nach 1970 − matt und konventionell, abgekoppelt von den wichtigen theoretischen und methodischen Innovationen. In ihrer Methode nach wie vor sehr stark von Intentionen aus organisiert, im Handwerk primär an der Quellenerschließung, inhaltlich nur an wenigen Themen interessiert, lässt sie nicht nur erstaunliche Lücken, z.B. in der Thematisierung von Erziehung und Nationalsozialismus,[99] sondern verpasste auch den Anschluss an die international gestellten neuen Fragen und die dafür erfundenen und praktizierten Methoden: Bildungsprobleme wurden zwar als Machtfragen und nicht als Fragen des guten Willens behandelt, in den staatskritischen Analysen konnten die Naivitäten der Kulturstaatsidee aufgedeckt werden, aber neben Politik und Klassenkampf entging dieser Historiographie nicht nur der Alltag des Schullebens, sondern auch der Sinn für langfristig-eigendynamische Entwicklungen. Eine quantitative Auswertung serieller Daten oder die kausale Modellierung und Analyse von Bildungsverläufen fehlten ebenso wie reflexionsbezogene Studien, in denen Konstitutionsprozesse pädagogischen Wissens in ihrer eigenen Geschichtlichkeit gezeigt werden (etc.).
Am Ende stand theoretische Stagnation. Dafür waren wesentlich wohl politische Barrieren und Selbstbegrenzungen verantwortlich; denn die Korrespondenz und Harmonie von einheitlichem Schulsystem und sozialistischer Programmatik

98 Böhm, Winfried/Schriewer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1975; Böhme, Günther/Tenorth, Heinz-Elmar: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990; Tenorth, Heinz-Elmar: Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 123-140. [3. Aufl. 2010, S. 135-154; 4. überarb. u. erw. Aufl. 2018, Bd. 1, S. 155-186; auch unter: doi:10.1007/978-3-531-20002-6_5-1)].

99 Es ist signifikant, dass die Diss. (A) von Kühn, Heidemarie: Zur ideologisch-theoretischen Begründung der faschistischen Bildungspolitik und Pädagogik durch Alfred Baeumler. Diss. paed. Humboldt-Universität zu Berlin 1984 bis 1990 und die Diss. (B) von Wiegmann, Ulrich: Antisemitismus und Volksschule im faschistischen Deutschland 1933-1939. Studien. Berlin, APW 1990 nahezu allein standen. Vorab war bereits die Studie: Wiegmann, Ulrich: Die Politik des faschistischen Erziehungsministeriums zur Aussonderung jüdischer Volksschüler 1934-1939. Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 36 (1988) 9, S. 784-795 publiziert worden.
In der Bundesrepublik setzte die Auseinandersetzung früh nach 1945 ein, vgl. Dudek, Peter: Der Rückblick wird sich nicht vermeiden lassen. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990). Wiesbaden 1995, sie stagnierte dann aber auch und gewann erst nach 1984, ausgelöst durch die Auseinandersetzung über die Ehrenmitgliedschaft Theodor Wilhelms in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an Intensität und Stetigkeit. Vgl. als Überblick über die Diskussions- und Forschungslage: Heinze, Carsten/Horn, Klaus-Peter: Zwischen Primat der Politik und rassentheoretischer Fundierung − Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus. In: Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus –Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn 2011, S. 319-339.

wurde vorausgesetzt und die Kluft zwischen Programm und Realität, zwischen den Bildungsvisionen der allseitig gebildeten Persönlichkeit und dem Alltag von politischer Schulung und Indoktrination musste unthematisiert bleiben. Primär orientiert an der Unterstützung der Schulpolitik und am Versuch ihrer historischen Legitimation, verlor die pädagogische Historiographie der DDR auch die Anerkennung unter den historischen Wissenschaften des eigenen Landes.[100]

Schule als Thema zwischen Forschung und Politik

Das dritte Exempel belegt (vergleichbar der Pädagogischen Psychologie), mit welchen Mechanismen im Wissenschaftssystem solche Selbstbegrenzung der eigenen Erfahrung kompensiert und Erkenntnis dann doch kontrolliert werden konnte. Die Analyse der Bildungsrealität gehörte zwar auch zu den Themen derjenigen Erziehungswissenschaftler, die sich mit der Schule beschäftigten, z.T. wurden in eigenen „Forschungsschulen" sogar langfristige Beobachtungsstudien (mit immer nicht ganz transparenter Methodik) veranlasst, aber die Realität öffentlicher Erziehung wurde insgesamt doch sehr gefiltert-selektiv wahrgenommen.[101] Ein modernes Gesellschaftssystem wie die DDR konnte natürlich auch nicht auf Realitätsbeobachtung verzichten, und sie institutionalisierte in ihrer Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (neben der Pädagogischen Psychologie) dann auch Forschungsrichtungen, die der empirischen Sozialforschung funktional äquivalent waren. Hier wurden in den 1970er Jahren die gleichen Themen – theoretisch und semantisch transformiert – behandelt, die auch im Westen Konjunktur hatten:[102] die Schule als soziale Organisation, Probleme der Interaktion, Sozialisationsprozesse im Bildungswesen, Bildungsökonomie. Unterschiede zeigen sich nicht in den Themen, sondern einerseits im methodisch-technischen Standard der Verarbeitung der Daten, vor allem aber in den Formen der Nutzung des dabei erzeugten Wissens.

Theorien und Methoden waren dabei durchaus auf dem Level bekannt und präsent, der sich im Westen als Normalstandard etablierte. Dafür gibt es Belege im Detail: Eine der zentralen Fragen der Pädagogen lautete: „Wie sehen die Schüler ihre Schule und wie fühlen sie sich dort?" – und in beiden Erziehungswissenschaften, West wie Ost, gab es darauf Antworten. Erstaunlicherweise wurden dabei die Fragen weitgehend in vergleichbaren Begriffen und Theorien formuliert: Das Thema war hier wie dort das „Schulklima", die Referenztheorie die Sozialisationsforschung, die Basisthese immer, dass Schule als Realität eigener Art betrachtet werden muss, die an präzisen Indikatoren für Kommunikation, Interaktion und

100 Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.

101 Klingberg 1994, S. 223-244; Neuner 1994; Eichler 1995.

102 Vgl. Fend, Helmut: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974 u.ö.

Organisation betrachtet werden kann. Selbst die Hinweise auf die Funktionen der Schule und ihre Konsequenzen im Alltag ähneln sich: Man sprach von Leistungsdruck, Disziplinproblemen, dem Verhältnis zu den Lehrern, über Sozialbeziehungen der Schüler, über das Wohlbefinden in der Schule, sogar das Phänomen der Reproduktion von Bildungsungleichheit aufgrund sozialer Herkunft[103] wurde im Bildungssystem der DDR identifiziert.
Die „Erziehungswissenschaft Ost" stellte allerdings spezifische Fragen, wenn sie die sozialen Aktivitäten und Beziehungen der Schüler in der Schule untersuchte und z.B. wissen wollte, ob sich die Schule als „sozialistische Lebensstätte" bewährt hat. Der Kontext wurde dann eindeutig politisch und die theoretische Autonomie, zumindest die Publikationsfreiheit, war schon mit den ersten Ergebnissen bedroht. Das Schulsystem, so stellte sich heraus, wirkte problematischer als offiziell zugegeben werden konnte, vor allem die Wirkungen der „kommunistischen Erziehung" fielen weit weniger überzeugend aus als programmatisch behauptet wurde. Sowohl die „Bilanzmaterialien" als auch die spezifische Forschung[104] zeigten eindeutige Diskrepanzen zwischen politischer Intention und schulischer Wirklichkeit.
Angesichts dieser ja auch in anderen Kulturen nicht unbekannten Tatsache der Differenz von Intention und Wirkung der Erziehung machten sich allerdings doch die Differenzen der Wissenschaftskulturen von Ost und West bemerkbar: Die wichtigste Untersuchung zu diesem Thema, die der Bildungssoziologe der APW Artur Meier u.a. schon 1978 vorgelegt hatte, blieb ebenso unveröffentlicht und war nur als Verschlusssache zugänglich wie die umfangreichen Studien seit 1975, die im Kontext der Diskussion über „Kommunistische Erziehung" entstanden.[105] Angesichts mancher Befunde kann man – aus der Perspektive machtbewusster Bildungspolitiker – dieses Erschrecken vor der eigenen Realität fast schon wieder verstehen. Zwar fehlt auch in den kritischen Studien über den Schulalltag die propagandistische Absicherung meist nicht, aber die Befunde sind dennoch ideologisch nicht verwässert, sondern eindeutig. Zunächst kam aber immer die Propaganda, und das liest sich so:
„Das Anliegen der gesamten bildungssoziologischen Forschung zur Lebensweise älterer Schüler ... besteht in erster Linie darin, durch tiefere Einblicke in die tatsächlichen sozialen Beziehungen und Aktivitäten dieser großen Gruppe der Jugend die wissenschaftlichen Grundlagen für ihre erfolgreiche kommunisti-

103 Vgl. 6.2 i. d. Bd. In den genutzten archivalischen Materialen der APW findet sich ein einschlägiger Aktentitel, und das Material bezieht sich auf die DDR und ihr Bildungswesen selbst und dokumentiert nicht etwa polemische Attacken auf den Westen.

104 Einzelhinweise und Befunde ausführlich ebd., für die historisch präsenten Studien exemplarisch Meier, Artur u.a.: Zur sozialistischen Lebensweise älterer Schüler. Forschungsbericht der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. 3 Teile. Berlin 1978.

105 Vgl. 6.2 i. d. Bd.

sche Erziehung verbreitern zu helfen und zugleich unser exaktes Wissen um den langfristigen Prozeß der sozialen Annäherung und seine historisch-konkreten Bedingungen zu vermehren, so daß mit Hilfe einer gezielten Bildungs- und Sozialpolitik dieser für unsere Gesellschaftsentwicklung grundlegende Vorgang weiter beschleunigt werden kann."[106] Die Autoren aus der Abteilung „Soziologie des Bildungswesens im Institut für Pädagogische Theorie der APW" schildern dann aber z.B. „Einige Aspekte der sozialen Interaktion zwischen Lehrern und Schülern und des sozialen Klimas an der Schule" ohne alle ideologische Scheuklappen und mit eindeutigen Diagnosen der Differenz von Intention und Realität: Die Schule wurde als nicht gerecht erlebt, die Beurteilung der Lehrer und ihres Verhaltens ließ den Bias von Schulleistung und Anerkennung erkennen, den man auch sonst an Schulen tadelt; vor allem aber die politischen Intentionen wurden kaum realisiert. Der Pionierleiter, die zentrale Figur für die ideologische Erziehung der Schüler, wurde z.B. wenig anerkannt, als Vertrauensperson wurde er wenig gesucht, war gelegentlich sogar die unbeliebteste Lehrperson der Schule. Der Befund war: „... daß die Erzieher an der Schule – eingeschlossen die Betreuer bei der produktiven Arbeit – für die Schüler nur in geringem Maße Vertrauenspersonen sind, an die sie sich mit Problemen wenden. Das engt die soziale Interaktion zwischen Lehrern und Schülern ganz sicher ein und mindert den erzieherischen Effekt".[107]
Auch die Anerkennung der FDJ in der Schule folgte nicht den politischen Erwartungen. Kritische Äußerungen der Schüler wurden zitiert, dass sie die FDJ mieden, weil die Organisation sich zu sehr gegen die Schüler und das autonome Jugendleben mit der Schule verbündete. Aber diese Befunde wurden verdrängt. Noch 1988 mussten unübersehbare Indizien für die wachsende Selbständigkeit der Jugendlichen und ihre Distanz gegenüber dem Staat und der autoritären Schule als vertrauliches Schreiben in der Kommunikation von Jugendforscher und Jugendpolitiker, konkret zwischen Egon Krenz und Walter Friedrich, kommuniziert werden.[108] Das „Syndrom Selbstständigkeit" wurde zwar gesehen, konnte aber nicht öffentlich oder wissenschaftlich thematisiert werden.

Erziehungswissenschaft zwischen Erneuerung und Stagnation

Versucht man zusammenfassend eine erste Gesamtthese zur Wissenschaftspraxis, dann darf man für die Erziehungswissenschaft nach 1945 vielleicht doch als Trend konstatieren, dass sie sich im Westen von der Traditionsbewahrung zur Moderni-

106 Meier u.a.1978, S. 1, Hervorhebung dort.

107 Ebd., S. 147 ff.; S. 150.

108 Vgl. Dokument 6: Expertise des Direktors des Zentralinstituts für Jugendforschung (ZU) in Leipzig, Walter Friedrich, für Egon Krenz vom 21. November 1988 „Einige Reflexionen über geistig-kulturelle Prozesse in der DDR". In: Stephan, Gert-Rüdiger (Hrsg.): „Vorwärts immer, rückwärts nimmer!" Interne Dokumente zum Zerfall von SED und DDR 1988/89. Berlin: Dietz-Verlag 1994, S. 39-52.

sierung, dagegen im Osten von der Traditionskritik und der Konstruktion alternativer Traditionen zur theoretischen und methodischen Stagnation, im Kern der veröffentlichten und staatlich geförderten Pädagogik sogar zur Distanz gegenüber nüchterner empirischer Forschung entwickelte. Im Ergebnis wurde die Differenz unübersehbar, die diese Art von Wissenschaft von den Formen der Forschung und Analyse, Kritik und Kommunikation in offenen Gesellschaften unterscheidet und auch paradoxe Konsequenzen erzeugte. Sie widersprachen nämlich dem Argumentationstypus von Wissenschaft diametral: „Als interne Diskussion der pädagogischen Wissenschaftler war sie in einem erstaunlichen Maße öffentlich“[109] und auch selbstkritisch, in ihren publizierten Texten in einem erschreckenden Maße affirmativ. Diese Besonderheit zeigte sich auch im Umgang mit der Zukunft der Erziehung und im Modus der Konstruktion von Erziehungswelten: Inhaltlich fixiert, z.B. an einer Idee von Allgemeinbildung, sogar an dem Versuch, einen festen Katalog von „Grundüberzeugungen“ abzuleiten und handelnd durchzusetzen, erst spät den eigenen Machtfantasien gegenüber offen distanziert und kritisch,[110] blieb die Erziehungswissenschaft der DDR in der Öffentlichkeit sogar noch auf dem Pädagogischen Kongress von 1989, als die gesamte APW die Realität schon kannte, eher Handlanger der Politik als souveräner Agent der eigenen theoretischen Kompetenz.

4 Selbstverständnis und methodischer Anspruch der Pädagogik in der SBZ und DDR

Für die Identität der Disziplin, das Grundproblem eines jeden Faches und das zentrale Thema ihrer Selbstbeobachtung, sei es theoretisch, wie es in der Wissenschaftstheorie reflektiert wird, oder empirisch, wie es die Wissenschaftsforschung darstellt, könnte man für die Pädagogik der DDR die Bemerkungen zur Ausgangslage wiederholen, die auch für den Westen galten, dass nämlich die Identität der Pädagogik ungeklärt war und blieb. Nach 1945 und angesichts der eigenen Geschichte im Nationalsozialismus musste in der neuen historischen Situation eine solche Identität erst wieder gefunden werden, und in der weiteren Geschichte bis 1990 prägte sie sich auch eindeutig aus, aber nur in einem offenen Status, zwischen Normalisierung und Politisierung, Autonomie und Sonderweg.
Schon die im Westen geläufig werdende Unterscheidung von „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“ blieb der Debatte in der DDR bis zum Ende fremd.[111] Entsprechend waren auch die vielfachen Funktionen, in denen pädagogisches Wissen genutzt und erwartet wurde, nicht primär von Theorieerwartungen aus

109 Eichler 1995, S. 95.
110 Neuner 1989.
111 Baske 1998; Neuner 1994, S. 159, Anm.

und wissenschaftstheoretisch, sondern letztlich pragmatisch-politisch geordnet und hierarchisiert. Zwischen Forschung und Professionsausbildung, Praxisberatung und Politik, Ideologieproduktion und Legitimationsbeschaffung bewegte sich die Disziplin, ohne in diesem Prozess eigene, z.B. aus der Forschung oder aus autonomen Beratungskompetenzen begründete Autonomieansprüche auch nur öffentlich zu vermissen oder gar offensiv geltend zu machen. Der dabei immer virulente, meist aber latent gehaltene wissenschaftstheoretische Konflikt wurde zwischen 1945 und etwa 1960 noch relativ offen, zumindest nach außen erkennbar, ausgetragen, bis zum Anfang der 1950er Jahre auch noch unter Teilnahme von Theoretikern, die offensiv alternative Positionen vertraten, wie z.B. Theodor Litt oder Hans Herbert Becker. Danach wurde der Diskurs sehr stark binnenzentriert, in der Anerkennung der Kommunikationspartner allenfalls nach Osten offen, nach Westen dagegen, vor allem gegenüber der Bundesrepublik, in der Abgrenzung von „falschen" oder „überholten" Wissenschaftsauffassungen engagiert und scharf abwehrend.

Das Ende dieser Kontroversen ist eindeutig eine Normalwissenschaft nach DDR-Muster, eine „marxistisch-leninistische" Wissenschaft. Sie hatte vielleicht − wie retrospektiv behauptet wird, aber sich an der Analyse der gesamten Wissenschaftspraxis, nicht nur an einzelnen thematischen Exempeln erst noch erweisen muss – einen etwas höheren Grad an theoretischer Autonomie und vielleicht sogar mehr an Pluralität und Kontroversen als die Außenbeoachter nach 1990 meist zugestehen wollten. Eindeutigkeit zeigte jedenfalls das manifeste Erscheinungsbild des Faches: Einerseits gab es unbezweifelbar den Alltag, die allgegenwärtige, unübersehbare und rhetorisch auch immer neu bekräftigte Abhängigkeit vom Geist des Marxismus-Leninismus. Aber es gab andererseits in dieser Wissenschaft kein funktionales Äquivalent für den „Positivismusstreit" westlichen Musters, in dem die Sozialwissenschaften ihre Identität zwischen Politik und Forschung, Praxisberatung und Distanz definieren mussten. Es gab zwar eine Auseinandersetzung mit dem westlichen Positivismus,[112] aber dieser Konflikt hatte nicht nur ein begrenztes Thema, sondern auch eine eigene Form: verdeckte Kritik, wenig eindeutige Konsequenzen. Pluralität kannte im Wissenschaftssystem der DDR ihre präzisen Grenzen,[113] Kritik und Kontroversen wurden letztlich nicht mit Argumenten, sondern durch die politische Macht entschieden.

112 Neuner 1996; Eichler 1994.

113 Ruhloff, Jörg/Riemen, Jochen: Zur Form von Kritik in der DDR-Pädagogik. In: Krüger/Marotzki 1994, S. 127-136; die Beiträge bes. S. 614-630.
Uhlig, Christa: Reformpädagogik contra Sozialistische Pädagogik – Aspekte der reformpädagogischen Diskussion in den vierziger und fünfziger Jahren. In: Hoffmann/Neumann 1994, S. 251-273.
Vgl. 5.2 i. d. Bd. Kirchhöfer/Uhlig 2011 bestätigen das Bild interner Vielfalt bei basalem ideologisch-politischen Konsens, der zugleich die Grenze der artikulierbaren Vielfalt markiert.

Kontroversen zum Status und zur Theorie von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, eine Lösung des Problems gar, wie – vielleicht als Korrelat zu Flitners „reflexion engagée“ zu verstehen − das paradoxe Verhältnis von Parteilichkeit und Wissenschaftlichkeit geklärt werden könnte, finden sich nicht. In den Standardlehrbüchern dominiert die Beschwörung der Dialektik, der eine Vermittlung zwischen den gesellschaftlichen und theoretischen, praktischen und reflexiven Erwartungen aufgebürdet wurde. Das „System der pädagogischen Wissenschaften“[114] stand insofern stabil, die „Krise“ blieb ein Privileg der „spätbürgerlichen Pädagogik“, wie es auch die kritische und marxistische Pädagogik im Westen diagnostizierte. Der wahre Prüfstein für die Geltung eines solchen Wissenschaftsverständnisses ist, systematisch, die philosophische Kritik und Reflexion sowie, für die Leistungsfähigkeit und die Konsequenzen in der Forschung, primär die Wissenschaftspraxis.

Dabei muss man zunächst festhalten, dass es nach 1960 eine systematische Kritik dieses Wissenschaftsverständnisses außerhalb des disziplinären Bereichs der Erziehungswissenschaft sehr wohl gegeben hat, sowohl grundsätzlich (z.B. in Ansätzen bei Ruben oder Laitko) als auch vom Verhältnis von Philosophie und Pädagogik aus, wie bei Karl-Friedrich Wessel.[115] Er konstatiert ja nicht weniger als die Tatsache, dass die Pädagogik der DDR in der problemminimierenden Fixierung auf das öffentliche Schulwesen weder ein angemessenes Verständnis ihres theoretischen Gegenstandes noch ein hinreichendes Forschungsprogramm entwickelt habe, sodass im Grunde von einem akzeptablen Wissenschaftsstatus auch nicht die Rede sein könne. Das Verhältnis von Wissenschaft und Politik und der Status der Disziplin blieb aber nach den Anfangskontroversen und trotz dieser massiven späteren Kritik weitgehend unberührt. Nachdem erst einmal die „bürgerlichen“ Alternativen, wie sie z.B. Theodor Litt formuliert hatte, ausgegrenzt und abgewehrt waren, nachdem auch die Reformpädagogik als theoretische Verirrung und praktische Illusion ihre Anerkennung verloren hatte,[116] blieb wissenschaftliche Pädagogik primär als zentral beglaubigte Ideologie der Erziehung für die DDR im Bereich öffentlich artikulierbaren Wissenschaftsverständnisses übrig.

Die historische Debatte nach 1945 klärte insofern das Verhältnis zu den Einzelwissenschaften, zur Reflexion der Praktiker, zur Philosophie und Ideologie in einem eindeutigen Sinne. Die Erziehung als Funktion der Gesellschaft und damit zugleich auch eine ideologisch präformierte Soziologie der Erziehung erhielten

114 Naumann, Werner: Einführung in die Pädagogik. Berlin 1983.

115 Wessel, Karl-Friedrich: Pädagogik in Philosophie und Praxis. Berlin (DDR) 1975; ders.: Über Realitäts- und Theorieverlust in der Erziehungswissenschaft der DDR. In: Die Deutsche Schule 83 (1991), S. 505-513. Zu Wessels Theorieprogramm insgesamt Tenorth, Heinz-Elmar: Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung. Beobachtungen aus der Distanz. Stuttgart 2020, bes. S. 614-630.

116 Uhlig 1994.

den Primat gegenüber alten Thesen von der Eigenlogik der Pädagogik. Die Reflexion der Praktiker wurde, wie es am Beispiel der Reformpädagogik exerziert wurde, nicht nur der Theorie, sondern auch der Politik untergeordnet. Die dominierende Lehre, die Philosophie des Marxismus-Leninismus und die Ideologie der Partei, wurde zur offiziell dominierenden und letztlich beglaubigenden Instanz auch in strittigen Fragen der Erziehung und ihrer Analyse. Diese Referenzen, an denen im Konfliktfall die Würde einer Theorie und die Geltung eines Arguments gemessen wurden, waren dabei auch nicht nur leere Phrase, sondern hatten politisch folgenreiche Kraft.

Woher bezog dieser Entscheidungsmechanismus seine Geltung? Wie konnten neben dem Volksbildungsministerium, vermittelt über die APW, die Partei und das Politbüro eine faktische Bindungswirkung auch in Fragen der Erziehungstheorie und -praxis gewinnen, und zwar in Mechanismen, die an die Regeln von Kirchen erinnerten, in denen Dogmen Unfehlbarkeiten fixierten: „Roma locuta, causa finita“. Zur Erklärung kann man nicht allein auf Machtverhältnisse verweisen, sondern muss wohl auch die spezifische historisch-soziale Situation und die leitenden Überzeugungen der Theoretiker selbst ins Kalkül ziehen, also nicht allein auf Druck, sondern auch auf Überzeugungen verweisen – die selbsterzeugte Unterwerfung, die Ulrich Wiegmann schon markiert hat.[117]

Das Programm der SED von 1976 bestätigte die Regel, die den Konflikt für den Wissenschaftler formulierte: „Die marxistisch-leninistischen Gesellschaftswissenschaften sind das theoretische und politisch-ideologische Instrument der Arbeiterklasse und ihrer revolutionären Kampfpartei bei der weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft sowie in der Auseinandersetzung mit dem Imperialismus und der bürgerlichen Ideologie. Der Marxismus-Leninismus ist die Grundlage aller Gesellschaftswissenschaften. ... [für] die gesellschaftswissenschaftliche Forschung, Lehre und Propaganda ... [für] Wissenschaft und Bildung.“[118] In einer rückblickenden Analyse auf die allgemeinpädagogischen und wissenschaftstheoretischen Diskussionen in der DDR zitiert ein lange Jahre in der Arbeit der APW unmittelbar Beteiligter diese Sätze und fügt als seine Einschätzung für die Akzeptanz solcher Vorgaben hinzu, dass es „bei den meisten Gesellschaftswissenschaftlern ein generelles Einverständnis mit dieser Funktionsbestimmung ihrer Wissenschaft gab“.[119] Eichler unterstellt nicht nur „ideologischen Konsens“ im Allgemeinen und an der Oberfläche, sondern − mit Berufung auf Friedrich Engels − einen Konsens in der Überzeugung: „... je rücksichtsloser und unbefangener die

117 Vgl. 5.2 i. d. Bd.

118 Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlossen auf dem IX. Parteitag der SED. Berlin (DDR) 1976, S. 46 ff.

119 Eichler 1994, S. 97.

Wissenschaft vorgeht, desto mehr befindet sie sich im Einklang mit den Interessen und Strebungen der Arbeiter".[120]
Erklärbar wird ein solcher Konsens wohl nur aus einem Komplex von politischen Überzeugungen, pädagogisch-theoretischen Optionen und historischen Erfahrungen. Die bis zum Ende der DDR führenden Erziehungswissenschaftler brachten – aus sozialistischen und kommunistischen Quellen und ihrer eigenen Biographie – ein dezidiertes Klassenbewusstsein in die DDR-Geschichte ein. Sie sahen sich in der Kritik der bürgerlichen Bildungspolitik auch in ihrer Auffassung von Pädagogik als Wissenschaft bestätigt und hielten – wie Paul Wandel schon 1946 ausführte[121] – die Politisierung einer Wissenschaft sowohl für politisch geboten als auch für historisch unausweichlich. Das Ergebnis wurde ein „System der pädagogischen Wissenschaften", in dem Parteilichkeit, Normativität und Systemqualität vermeintlich der einen und gleichen Wurzel entspringen.[122] Es entstand eine Struktur von Wissen, das seine historische Stabilität nicht allein durch Erkenntnis, sondern letztlich durch politische Beglaubigung gewann. Wissenschaftstheorie und Philosophie wurden tatsächlich zu einem Instrument des „Klassenkampfes in der Theorie" (Louis Althusser), Positionskämpfe, die das Selbstverständnis hätten erschüttern können, blieben ausgeschlossen.
Die Konflikte und unerwünschten Konsequenzen einer solchen Wissenschaftsauffassung waren den Erziehungswissenschaftlern der DDR, wie sie retrospektiv auch selbst einräumen, nicht unbemerkt geblieben. Aber die notwendigen „Dimensionen des kritischen Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaften" wurden erst nach 1989 öffentlich formuliert, waren freilich auch erst dann publizierbar.[123] In expliziter Relationierung zu den westlichen Problemen der Sozialwissenschaften benennt Dieter Kirchhöfer, selbst ehemaliges Leitungsmitglied der APW und dort mit Grundsatzfragen der Erziehungs- und Wissenschaftstheorie beschäftigt, Experte für das Thema also, dann drei Dimensionen solcher Krisen- und Konfliktaspekte: „[1.] .. eine erkenntnistheoretisch-methodologische in Bezug auf die Wahrheit und Gültigkeit der eigenen Wissenschaftsaussagen … [2.] ... eine pädagogisch-praktische in Bezug auf das Verhältnis der Wissenschaft zur pädagogischen Praxis ... [3.] ... eine philosophisch-politische Dimension in Bezug auf das Verhältnis der Erziehungswissenschaften zur gesellschaftlichen Praxis – insbesondere zur Politik – und den darüber existierenden geistigen Reflexionen." Kirchhöfer räumt selbstkritisch ein, dass in der Wissenschaftsprogrammatik diese Konflikte nicht lösbar waren. Die Wissenschaftspraxis bestätigte in der immer neu erzwungenen Differenz von publizierter und praktizierter Forschung diese gespaltene Wirklichkeit.

120 Ebd., S. 96 f.; analog Neuner 1996.
121 Tenorth/Kudella/Paetz 1996, S. 55.
122 Benner/Lenzen 1991.
123 Kirchhöfer 1994, S. 42; auch für das folg. Zitat. Vgl. auch 6.3 i. d. Bd.

5 Erziehungswissenschaft im Vereinigungsprozess

Die Selbstkritik der Erziehungswissenschaftler seit dem Ende der DDR und die Beobachtung des Faches in Forschung und Reflexion gingen nach 1990 zunächst von solchen manifesten Indizien für Politisierung, theoretische Begrenzung und methodische Behinderung aus. Es hat dann an Thesen nicht gefehlt, die in der Normalität und Generalisierung des Status der „Legitimationswissenschaft" den Alltag aller Sozialwissenschaften in modernen Gesellschaften erkennen wollten.[124] Entsprechend wurde in der „Abwicklung" der DDR-Erziehungswissenschaft nicht nur die Mentalität der Sieger und die Abwertung einer in sich vielfältigen, auch bewahrenswerten Tradition,[125] sondern auch ein Prozess der „Kolonisierung"[126] und Ausgrenzung[127] gesehen. Aber jenseits der ersten zeitgenössischen Befunde[128] ist die Geschichte dieses Transformationsprozesses noch nicht geschrieben, schon gar nicht auf der Basis von Quellen, die auch lokal hinreichend präzise und zugleich umfassend diesen Wechsel der politischen und wissenschaftlichen Systemstrukturen für Personen und Theorieprogramme, Forschungsmethoden und den Alltag professioneller Arbeit untersuchen.

Trotz der verständlichen Enttäuschung über manche Erfahrungen, die den Erziehungswissenschaftlern der DDR nach 1990 − auch im Unterschied zu anderen Disziplinen oder, denkt man an die APW, auch zu anderen Institutionen des Wissenschaftssystems, etwa der Akademie der Wissenschaften, − zugemutet wurden, die Wahrheit über diese Phase der Geschichte einer deutschen Erziehungswissenschaft ist mit solchen Zuspitzungen noch nicht gefunden. Sie ist auch deswegen nicht einfach zu finden, weil die Perspektive der Beteiligten, die den Wert ihrer eigenen Arbeit sehen, ihre Kompetenzen und ihr Engagement, nicht notwendig auch einen klaren Blick auf die historisch-gesellschaftliche Situation der Disziplin insgesamt eröffnet. Schon die Publikations- und Zensurpraxis, die Politisierung

124 Günther, Karl-Heinz: Geschichte der Pädagogik in der DDR − Einige Anmerkungen aus der Erinnerung. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 115-128; die – durchaus problematisierbare − These auch Pasternack 2019.

125 Vgl. Steinhöfel 1993.

126 Hoffmann 1996, unter Nutzung der „Kolonialismus"-Metapher jüngst noch einmal, allerdings material wenig fundiert und begrifflich eher sorglos, Jergus, Kerstin: ‚Postkoloniale' Erziehungswissenschaft(en)? Eine Skizze zum Doing Theory im Feld der (ost-)deutschen Erziehungswissenschaft nach 1990. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn 2017, S. 297-311.

127 Steinhöfel 1993; ders. 1996.

128 Kell, Adolf/Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern. Weinheim 1997; Lokalstudien sehen gelegentlich nur den Neuanfang, ignorieren die historische Ausgangslage und die Vorgeschichte gelegentlich nahezu komplett, wie z.B. in Busch, Friedrich W. (Hrsg.); Wege entstehen beim Gehen. Erziehungswissenschaft in Dresden. TU Dresden 1993; schließlich fehlen auch noch fachspezifische Studien, wie z.B. Ellger-Rüttgardt, Sieglind/Wachtel, Grit (Hrsg.): Zehn Jahre Sonderpädagogik und Rehabilitation im vereinten Deutschland. Neuwied u.a. 2000.

des Faches und die Funktionalisierung ihrer Theorie belegen gegen die nur subjektive Sicht, dass organisatorisch und systemisch entwertet wurde, was z.T. zugleich Indiz für subjektive Anstrengung, aber eben auch für Opportunismus und Selbstbegrenzung war.
Insofern eröffnet bereits ein Blick auf die vergleichbare politische Funktion, die Sozialwissenschaften immer haben – ob sie wollen oder nicht –, Indizien für wesentliche Differenzen der Erziehungswissenschaften der Nachkriegszeit. Sie bestehen in den Formen, in denen sich Sozialwissenschaften in der Moderne ausgebildet haben, in den Theorien und Methoden, die sie erarbeiten, und in der politischen Funktion der Erziehungswissenschaft in Ost und West. Was manche Richtung der Erziehungswissenschaft im Westen vielleicht träumte, die Teilhabe an Politik und Macht und die Gestaltung der öffentlichen Erziehung, das beschrieb den Alltag der Erziehungswissenschaft in der DDR, bis zu den unerwünschten Folgen der Politisierung. Was andere Richtungen der Erziehungswissenschaft gegen politische Funktionen als primäre Aufgabe pädagogischer Vernunft interpretieren, die kritisch-distanzierte Betrachtung der Realität, das hat in der DDR zwar nicht gefehlt, war aber weder Alltag noch hatte sie in der Regel die Chance zur Publikation nach wissenschaftsimmanenten Kriterien. Aus der Relation von „Erkenntnis und Interesse", in der die Sozialwissenschaften Forschung, Handlungsorientierung und Praxis zur Einheit zu bringen suchen, ergibt sich jedenfalls keine Identität zwischen Ost und West.
Unterscheidungen, die im Westen Probleme sichtbar machen, z.B. die zwischen Pädagogik oder Erziehungswissenschaft, fehlten im Osten. Hier galt die Einheit von Reflexion und Forschung, von pädagogischer Planung, Beratung und politischer Empfehlung als erstrebenswert – um den Preis der Selbstpolitisierung. Die Bindung an die pädagogische Aufgabe, die für die deutsche Erziehungswissenschaft historisch formprägend war, blieb daher dominant, die Differenz von Analyse und Konstruktion, von Beratungs- und Handlungswissen marginal. Insofern war auch das Bewusstsein, dass man die pädagogische Aufgabe als Problem betrachten kann, das auch systematisch anders zu definieren und zu lösen ist, nicht weit verbreitet. Die Erziehungswissenschaft der DDR blieb daher nicht allein in ihren politischen Optionen, sondern auch im Verhältnis zur Praxis eine dogmatische Disziplin, fixiert auf ein bestimmtes, unkritisierbares, politisch vorgegebenes Aufgabenverständnis und durch die Ideologie bestimmt. Die Selbstqualifizierung als „Theorie" und „Wissenschaft"[129] wurde deshalb auch aus der Binnenperspektive der DDR heraus entschieden zurückgewiesen.[130]
Dieser Weg war sicherlich nicht schon 1945 vorgezeichnet, aber retrospektiv erkennt man die Bedeutung der unterschiedlichen Nachkriegsgeschichten für beide

129 So noch einmal Neuner 1991.
130 Wessel 1991.

deutsche Erziehungswissenschaften. In der unmittelbaren Nachkriegszeit lebte die Pädagogik für einen Augenblick in der Situation unentschieden-offener Möglichkeiten. Im kritischen Rückblick auf ihre Vergangenheit im 20. Jahrhundert und in der Auseinandersetzung über die gesellschaftlichen Optionen für die Zukunft lehnte sich die Erziehungswissenschaft gleichzeitig eng an die Bildungspolitik an. Spätestens seit den Pädagogischen Kongressen ab 1948 und 1949, die in der DDR die Wendung zum Sozialismus forcierten, wählte die Erziehungswissenschaft der Bundesrepublik gegen diese Option und bewusst, auch mehrheitlich, die überlieferten bürgerlichen Theorie-Traditionen, und auch politisch gab es für sie keine Alternative zur liberalen Demokratie. Theoretisch bedeutete das bis nach 1960 auch den erneuten Siegeszug einer philosophischen, vor allem geisteswissenschaftlichen Erziehungstheorie, insgesamt die Wiederkehr von Positionen, die schon in der Endphase der Weimarer Republik zu beobachten waren.

Generell gilt deshalb: Nach ihren Arbeitsbedingungen und ihrem Personal, nach Publikationsmedien und Formen ihrer Kontrolle, nach Theoriemodellen und Bezugsphilosophien, nach Forschungspraxis und politischer Funktion, politisch und theoretisch repräsentierten die Erziehungswissenschaften in Ost und West zwei gravierend unterschiedliche Fachkulturen, ungeachtet einiger erstaunlicher Kontinuitätsaspekte und einer gemeinsamen Vorgeschichte. Die Unterschiede zeigten sich aber schon hier, beim Umgang mit dieser Überlieferung, in den verschiedenen politisch-pädagogischen Konstruktionen, in denen die Vergangenheit angeeignet wurde, z.B. in der Konfrontation der progressiven sozialistischen Tradition und der Verfallsgeschichte bürgerlicher Reflexion. Die Erziehungswissenschaft der DDR manövrierte sich dabei in ein primär abgrenzendes Verhältnis zur westlichen Erziehungswissenschaft und nahm (anders als z.B. die Psychologie) zugleich in Kauf, sich auch in der publizierten Forschung von den Forschungsinnovationen der empirischen Sozialforschung abzukoppeln (die sie allerdings lokal und thematisch gebunden dennoch gelegentlich praktizierte). Die Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik grenzte sich, zumindest bis zum Ende der 1960er Jahre, ihrerseits scharf von gesellschaftskritischer Analyse ab, um den Preis, auch ihre eigene Tradition gegen Kritik von links zu immunisieren und sich damit die notwendige Selbstkritik lange Zeit zu ersparen. Die Zukunft muss zeigen, ob man gemeinsam lernfähiger wird, sensibel für die eigenen Defizite, offen für die Leistungen des Faches und hilfreich für die Orientierung der Praxis.

Teil II

Die Konstruktion der wissenschaftlichen Pädagogik: Akteure, Standardbild, Funktion und Wissenschaftspraxis

3 Konstruktionsprozesse – Verortung in der Tradition, eigene neue Ambition

3.1 Robert Alt – die Konstruktion einer kommunistischen Biographie als Referenz

Vorbemerkungen[1]

Robert Alts herausgehobene Leistungen als pädagogischer Wissenschaftler, Erziehungshistoriker, Lehrerbildner und gesellschaftspolitisch engagierter Sozialwissenschaftler im Nachkriegsberlin und in der DDR haben ihn bereits in den 1950er Jahren zu einer öffentlichen Person werden lassen.

Seitdem wurden Lebensbilder Robert Alts gezeichnet, die, wenn überhaupt, auf einer schmalen, nicht selten kreativ interpretierten Quellenbasis beruhen. Sie manifestieren sich in immerhin 18 Texten, die bis zum Ende der DDR publiziert wurden. Danach ist außer einer versuchten Neubewertung seiner Leistungen aus dem Jahr 1991,[2] einem kurzen biographischen Abriss von 1993,[3] einer Würdigung zu seinem 90. Geburtstag 1995[4] sowie einigen wenigen lebensgeschichtlichen Details,[5] die vor allem im Ergebnis rezeptionsgeschichtlicher Beschäftigung mit seinem Werk angemerkt wurden,[6] nichts diesem Bild hinzugefügt worden.

Auf ein nachlassendes Interesse an Alt ist das Ausbleiben biographischer Forschung nicht zurückzuführen. So sind in der Bibliothek für Bildungsgeschicht-

1 Geringfügig überarb. Version der Erstveröffentlichung u. d. Titel: Wiegmann, Ulrich: Zur Geschichte des Lebensbildes von Robert Alt. In: Friedrich, Bodo/Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Robert Alt (1905-1978). (Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven, Bd. 1). Frankfurt a.M. 2006, S. 143-157.

2 Schulz, Rudi: Robert Alts Leistungen für die Pädagogik in der ehemaligen SBZ/DDR. Erster Versuch einer Neubewertung. In: Schmoldt, Benno in Zus. mit Schuppan, Michael Soeren (Hrsg.): Pädagogen in Berlin. Auswahl von Biographien zwischen Aufklärung und Gegenwart (Materialien und Studien zur Geschichte der Berliner Schule, Bd. 9). Hohengehren 1991, S. 367-389.

3 Schulz, Rudi: Robert Alt 1905-1978. In: Radde, Gerd u.a. (Hrsg.): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln. Opladen 1993, S. 179-182.

4 Rang, Brita: Robert Alt zum 90. Geburtstag. In: Pädagogik und Schulalltag 51 (1996) 2, S. 209-212.

5 Vgl. etwa Schmelzer, Georg: Zur Erwachsenenbildung in der DDR aus der Sicht der Betriebspädagogik. Berlin 2001.

6 Vgl. z.B. Wiegmann, Ulrich: Robert Alt – Reformpädagogik und Erziehungsbegriff. In: Keim, Wolfgang/Weber, Norbert H. (Hrsg.): Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung (Studien zur Bildungsreform, Bd. 30). Frankfurt a.M. 1998, S. 291-320; 3.4 i. d. Bd.

liche Forschung (BBF) für den Zeitraum zwischen 1991 und 2021 immerhin 53 bildungshistorische, wissenschaftsgeschichtliche und allgemeinpädagogische Studien verzeichnet, für die das Personenschlagwort „Robert Alt" vergeben wurde.[7] Trotz des gesellschaftlichen Wandels seit 1989 und trotz der anhaltenden Bedeutung Alts für die bildungsgeschichtliche Forschung ist sein öffentliches Lebensbild erstaunlicherweise alles in allem sehr beständig geblieben: Wodurch ist diese relative Stabilität bedingt? Welche Funktion besaßen die biographischen Texte über Robert Alt und in welchen Kontexten entstanden sie? Welches sind seine Quellen? Woher stammen die Teilbilder? Was hat Alt selbst von sich preisgegeben, was haben Weggefährten berichtet, was seine Schüler über ihn erzählt? Wodurch ist der Umgang mit diesen Quellen bestimmt? Wie ist das öffentliche Lebensbild Robert Alts tradiert worden? Durch welche semantischen Konstanten und welche Argumentationsmuster ist es charakterisiert? Welche Lesart bietet es an?

Autobiographische Quellen

Im Nachlass Roberts Alts befinden sich ein autobiographischer Text im Umfang von zweieinhalb Schreibmaschinenseiten nebst einer auf den 16. Juli 1965 datierten tabellarischen „Kurzbiographie" sowie ein weiterer tabellarischer Lebenslauf aus dem Jahr 1970.[8] Überliefert sind des Weiteren mehrere Lebensläufe aus Alts Feder, die er vermutlich in den Jahren 1948 bis 1951 fertigte. Sie sind in der Personalakte Robert Alts im Archiv der Humboldt-Universität verwahrt.[9] Außerdem hat Michael Sören Schuppan 1991 einen Lebenslauf veröffentlicht, der sich im Nachlass Wilhelm Blumes befindet.[10] Dieser von Schuppan auf etwa 1947 datierte autobiographische Text ging in die fremdbiographischen Darstellungen ebenso nicht ein wie mit einiger Sicherheit nicht die in der Humboldt-Universität aufbewahrten Selbstdarstellungen.[11]
Die autobiographische Substanz der veröffentlichten Lebensbilder stammt daher vermutlich sämtlich aus dem im Nachlass Robert Alts befindlichen Quellen.

7 Erhoben wurde lediglich das Schlagwort Robert Alt. Einzuschränken ist, dass Schlagworte zugegeben in mehrfacher Wiese subjektiv vergeben werden. Zum einen sind die hauptsächlichen Nutzerkategorien zu berücksichtigen (Fachwissenschaftler, Studenten). Zum anderen hängt die Schlagwortvergabe von der Erfahrung und dem Urteil des Bearbeiters ab. Als allgemeines Auslesekriterium gilt, dass die jeweilige Person mindestens in einem Nebenaspekt behandelt sein soll.

8 Nachlass Robert Alt. DIPF/BBF-Archiv.

9 Personalakte Prof. Dr. Alt. Humboldt-Universität zu Berlin − Archiv. Bestand Pädagogische Fakultät.

10 Vgl. Schuppan, Michael-Soeren: Robert Alt. In: Schmoldt 1991, S. 391-398, hier S. 392-393.

11 Dieser Bestand war auch vor 1989 zugänglich. Er wurde nachweislich 1988 gesichtet. Vgl. Knüppel, Gerald/Dorn, Matthias: Prof. Dr. Dr. h.c. Robert Alt − Biographische Skizze. Jahresarbeit im Fach Geschichte der SED. Berlin 1988 [masch.] In: Nachlass Robert Alt.

Die frühen Lebensbilder

Um hier Gewissheit zu gewinnen, bietet es sich an, zunächst auf die Würdigungen aus dem Jahr 1955 zurückzublenden. Aus Anlass des 50. Geburtstages von Robert Alt wurden in der DDR vier Texte veröffentlicht. Dabei handelt es sich *erstens* um eine von seinen „Mitarbeiter(n) der Abteilung Geschichte der Pädagogik" an der Humboldt-Universität zu Berlin unterzeichnete Laudatio.[12] Sie enthält bis auf eine Ausnahme keine Informationen über den beruflichen Werdegang und das Leben des Jubilars vor seiner Amtsübernahme in der Universität. Die Leser erfahren, dass Robert Alt „der Hölle von Auschwitz entronnen" und einer der wenigen überlebenden „Häftlinge der Kap Arkona" ist. Damit sind früh zwei maßgebliche lebensbildliche Bausteine formuliert.
Zweitens würdigte der damalige Staatssekretär im Ministerium für Volksbildung (MfV) und – wie Robert Alt – Mitherausgeber der Zeitschrift „Pädagogik" Hans-Joachim Laabs seinen Redaktionskollegen.[13] Robert Alt hat diesen Text vermutlich nicht autorisiert, denn er enthält z.B. eine fehlerhafte Angabe über den Zeitraum seines Studiums.

Zum Umgang mit einem Tabu: Die jüdische Herkunft

Schule machte vor allem Laabs´ verschämter Umgang mit der jüdischen Herkunft Alts. Seine 1933 auf der Grundlage des sog. Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums angeordnete Entlassung aus dem Schuldienst wird von Laabs mit Alts Verbundenheit mit der Arbeiterbewegung begründet und nicht mit seiner jüdischen Herkunft. Allerdings ließ Robert Alt in seinen Selbstdarstellungen[14] offen, ob die nationalsozialistische Maßregelung rassenideologisch motiviert nach Paragraf 3 oder politisch veranlasst nach Paragraf 4 erfolgte.[15] Einen indirekten Hinweis auf seine jüdische Herkunft erhält der Leser allenfalls durch die Information, dass Alt bis 1941 „an verschiedenen jüdischen Schulen (unterrichtete)".[16] Dessen ungeachtet wird die Behauptung, dass Alt in erster Linie politisch verfolgt

12 Vgl. Robert Alt zum 50. Geburtstag. Hrsg. von der Abteilung Geschichte der Pädagogik am Institut für systematische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Beiträge zur Geschichte der Erziehung. Berlin 1955, S. 7-14.

13 Laabs, Hans-Joachim: Robert Alt − 50 Jahre. In: Pädagogik 10 (1955) 9, S. 649-651.

14 Personalakte Prof. Dr. Alt, Bl. 64V. Bereits in einer Stellungnahme der Personalabteilung der Deutschen Verwaltung für Volksbildung zur Ernennung Alts zum Professor mit Lehrauftrag für Geschichte der Pädagogik an der Pädagogischen Fakultät der Berliner Universität wurde allerdings ein rassenideologisches Motiv für die Entlassung ausgeblendet und strikt unterstellt, dass „er … seit langen Jahren Mitglied der Arbeiterbewegung (ist), … infolgedessen 1933 aus dem Schuldienst entlassen (wurde) und … später ins KZ (kam)". Ebd., Bl. 64R.

15 Vgl. Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933. http://documentarchiv.de/ns/beamtenges.html.

16 Laabs 1955, S. 649. Diese Information wurde später mitunter durch den Hinweis ergänzt, dass er auch (ab 1938 bzw. 1939) als Dozent an einem jüdischen Kindergärtnerinnenseminar tätig war.

wurde, von Laabs bekräftigt: „Über seine antifaschistische Haltung ließ er niemand in Zweifel und war deshalb ständig den Verfolgungen durch das braune Regime ausgesetzt".[17]
Zehn Jahre später brachte Alts frühere Kollegin an der Karl-Marx-Schule Marie Torhorst die begrifflich höchst fragwürdige Formel von der rassischen und politischen Verfolgung ein,[18] die gleichwohl schließlich 1975 von Karl-Heinz Günther, dem Nachfolger Alts im Vorsitz der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Helmut König, Alts früherem wissenschaftlichen Mitarbeiter und späteren Leiter der Arbeitsstelle für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (1970-1981), und Rudi Schulz, Alts akademischem Schüler, aufgegriffen und zugleich modifiziert wurde. Zum einen schrieben sie allein durch die Umsortierung beider Attribute der politischen Verfolgung Priorität zu. Zum anderen wurde das rassistische Motiv in Anführungszeichen gehüllt[19] und damit als behelfsmäßiges Attribut kenntlich gemacht. Der gefundene biographische Baustein wurde von Rudi Schulz in gleicher Weise noch 1991 benutzt[20] und auch in dem in der bundesdeutschen Zeitschrift „Demokratische Erziehung" veröffentlichten Nachruf Adalbert Rangs auf Alt übernommen, allerdings hier ohne Anführungszeichen.[21]
In den meisten Lebensbildern fehlt jedoch jeglicher Hinweis auf das rassistische Motiv für die Diskriminierung, Maßregelung und die Konzentrationslagerhaft Robert Alts. Letztere wird in diesen Fällen ganz und gar seinem politischen Engagement zugeschrieben, im Übrigen selbst von Autoren, die andernorts bereits die politische und so bezeichnete „'rassische'" Verfolgung Alts eingeräumt hatten. 1991 schrieb Rudi Schulz: „Nach dem Machtantritt der Faschisten wurde Robert Alt – wie alle fortschrittlichen, mit der Arbeiterklasse verbundenen Lehrer – gemassregelt".[22]
Noch um einiges fragwürdiger hatte bereits Günter Ulbricht zum 65. Geburtstag Alts formuliert: „Als der Faschismus über Deutschland herein brach, wurde seinem Anliegen einer humanistischen und demokratischen Erziehung für alle Kinder des Volkes durch Verhaftung und Kerkerhaft ein jähes Ende gemacht".[23]

17 Ebd.
18 Vgl. Torhorst, Marie: Robert Alt zum 60. Geburtstag. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, Jg. 5/6. Berlin 1966, S. 409-421, hier S. 409.
19 Vgl. Robert Alts Lebensweg. In: Alt, Robert: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Günther, Karl-Heinz/König, Helmut/Schulz, Rudi. Berlin 1975, S. 13-22, hier S. 14.
20 Vgl. Schulz 1991, S. 370.
21 Vgl. Rang, Adalbert: Zum Tod von Robert Alt. In: Demokratische Erziehung 5 (1979) 3, S. 253.
22 Vgl. z.B. Schulz, Rudi: Robert Alt (4.9.1905-13.12.1978). In: Paedagogica Historica. Internationale Zeitschrift für Geschichte der Pädagogik XXI (1981) 1, S. 296-298, zit. S. 296.
23 Ulbricht, Günther: Robert Alt – 65 Jahre. In: Wissenschaftliche Zeitschrift des Pädagogischen Instituts Ernst Schneller Zwickau, Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe (1971) 1/2, S. 3-6, zit. S. 3.

Und in der „Deutschen Lehrerzeitung“ war zu seinem 70. Geburtstag zu lesen: „In der Zeit des Faschismus wurde es ihm unmöglich gemacht, seine Forschungsergebnisse zu veröffentlichen; Robert Alt durfte nicht mehr als Volksschullehrer arbeiten“.[24]
Offenbar aufgrund solcher umlaufenden unstimmigen biographischen Splitter gänzlich irritiert, hatte der Autor des Beitrages zum 65. Geburtstag Alts im gleichen Blatt ahnungslos komponiert: „1933 wurde der junge Volkslehrer wie viele seiner Genossen gewaltsam von seinen Schülern getrennt und schließlich wegen seiner politischen Tätigkeit an der Schule der jüdischen Gemeinde in die faschistischen Kerker geworfen“.[25]
1948 hatte Alt übrigens die Frage nach seiner Religion in den Personalunterlagen mit „jüdisch“[26] beantwortet – ein Umstand, der in den Darstellungen bislang gänzlich unbeachtet blieb.

Zum Umgang mit der SPD-Mitgliedschaft

Ein *dritter* Beitrag zum 50. Geburtstag Robert Alts stammt von seiner Schülerin Netti Christensen.[27] Auch sie ging über die jüdische Herkunft Robert Alts hinweg und hielt sich an dieselbe Formel wie Laabs. Christensen betont vor allem das frühe politische Engagement in der Arbeiterbewegung, ohne allerdings die dem Bild Robert Alts in der DDR abträgliche Mitgliedschaft in der des Revisionismus und Opportunismus bezichtigten SPD zu erwähnen.
1970 ist es Günter Ulbricht, der über Alts Weg zu den Jungsozialisten berichtet. Hinsichtlich Alts SPD-Mitgliedschaft erklärt er, dass Alt zu dem „die Politik der rechten SPD-Führung bekämpfenden ‚linken Flügel' ... gehörte“.[28] Robert Alt selbst hatte diese Deutung ermutigt. In seinem Lebenslauf aus dem Jahr 1951 schrieb er: „Als Student trat ich der S.P.D. bei. Ich gehörte jahrelang dem linken Flügel der Jungsozialisten an, der in Verkennung der realen Lage einen Wechsel des reformistischen Kurses der S.P.D. erstrebte und für möglich hielt“.[29]
Zunächst wurde diese Sinngebung auch von Günther, König und Schulz aufgenommen. Schließlich verkürzten Günther und Schulz 1975 Alts ursprüngliche politische Orientierung auf die Formel: „... er schloß sich dem linken Flügel der SPD an“.[30]

---

24 Günther, Karl-Heinz/Schulz, Rudi: Dank und Glückwunsch unserem Genossen Robert Alt. In: Deutsche Lehrerzeitung (1975) 35, S. 6.

25 Brüning, Dieter: Forscher, Lehrer, Politiker. Prof. Dr. Dr. h.c. Robert Alt zu seinem 65. Geburtstag. In: Deutsche Lehrerzeitung (1970) 36, S. 7.

26 Vgl. Personalakte Prof. Dr. Alt, Bl. 64V.

27 Christensen, Netti: Robert Alt zum 50. Geburtstag. In: Neue Erziehung im Kindergarten 8 (1955) 11, S. 3.

28 Ulbricht 1971, S. 3.

29 Personalakte Prof. Dr. Alt, Bl. 9V.

30 Günther/Schulz 1975, S. 6.

Damit war eine lebensbildliche Konstruktion geschaffen, die künftig bei offiziellen Anlässen, wie der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die APW[31] oder in der Trauerrede des Präsidenten der APW[32] zum Tode Robert Alts sowie 1981 für einen Beitrag für die internationale Zeitschrift „Paedagogica Historica“[33] dem politisch-ideologischen Konformitätsanspruch zu genügen schien. Noch 1991 wiederholte Schulz diese vom Makel des Sozialdemokratismus entlastende Formulierung.[34]

Soziale Herkunft und Studium

Das *vierte* der frühen Lebensbilder steuerte 1955 die Zeitschrift „Berufsbildung“ bei. Dieses phantasiereiche Porträt eines nicht namentlich genannten Autors wäre wegen der allzu unbekümmerten, zahlreichen fehlerhaften Aussagen und kreativen Deutungen kaum der Rede wert, wenn es denn nicht auf langlebige biographische Konstruktionsmuster aufmerksam machte.
Zunächst ist es die soziale Herkunft Robert Alts, die unter den Bedingungen der angeblichen proletarischen Diktatur zur Korrektur zu nötigen schien. Es mag wohl sein, dass – wie es in dem Text heißt – „Robert Alt ... die Not und das Elend der Arbeiterkinder ‚im wilhelminischen Paradies’ ... am eigenen Leib kennen (lernte)“. Suggeriert wird damit allerdings eine proletarische Abkunft, während Alt in seinen Lebensläufen durchgängig als Beruf seines Vaters die hierzulande kaum gebräuchliche handwerkliche Berufsbezeichnung Stubenmaler wählt. Gleichwohl bürgerte Schulz sie als griffige Formel ein. Vor allem in von ihm (mit-)verfassten biographischen Texten wird bis in die 1990er Jahre hinein überwiegend auf die von Alt gewählte Berufsbezeichnung anstatt etwa auf den lexikografisch autorisierten Begriff Anstreicher[35] oder schlicht auf die hierzulande übliche Berufsbezeichnung Maler zurückgegriffen.[36] Vermutlich hatte Robert Alt lediglich sicherstellen wollen, dass der Beruf seines Vaters nicht mit dem des Kunstmalers verwechselt wird.

---

31 Vgl. Neuner, Gerhart: Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. h.c. Robert Alt (Laudatio). In: Jahrbuch der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1977, S. 515-519, hier S. 515.

32 Vgl. Neuner, Gerhart: Trauerrede für Professor Dr. Dr. h.c. Robert Alt. In: Jahrbuch der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1979, S. 429-433, hier S. 429.

33 Vgl. Schulz 1981, S. 296.

34 Vgl. Schulz 1991, S. 369.

35 Diese Berufsbezeichnung findet sich allerdings in einer sog. Charakteristik vom 11.6.1948. Vgl. Personalakte Prof. Dr. Alt, Bl. 64V.

36 Vgl. z.B. ebd., auch Schulz 1993, S. 179.

Das beinahe ausnahmslose[37] Interesse der Interpreten bestand entweder darin, die am Beruf des Vaters identifizierte soziale Herkunft gleichsam proletarisch zu adeln oder sie schlichtweg zu übergehen. Während noch bei Laabs 1955 und Ulbricht 1970 von der Abkunft aus einer Handwerkerfamilie[38] bzw. „aus kleinbürgerlichem Hause" die Rede ist, beförderten ihn Karl-Heinz Günther und Rudi Schulz anlässlich seines 65. Geburtstages zum „Arbeitersohn".[39] Daran hielten seine Stammbiographen über Alts Tod hinaus fest, sofern sie nicht die eigenwillige Berufsbezeichnung Stubenmaler verwendeten.[40] Für Helmut König war es noch 1989 wichtig, Robert Alts Primärsozialisation im Arbeitermilieu zu lokalisieren: „Das bürgerliche Bildungsmonopol machte es ihm wie anderen Arbeiterkindern fast unmöglich, ein Studium aufzunehmen, um seinen Wunsch, künftig als Volksschullehrer Kinder der werktätigen Massen erziehen zu können, zu erfüllen".[41]

Diese allerdings auch in bildungsgeschichtlicher Hinsicht unstimmige Aussage ist nicht nur geeignet, den Umgang mit Alts sozialer Herkunft zu illustrieren, sondern sie macht zugleich auf eigenwillige Deutungen der Studienwünsche und -fächer Robert Alts aufmerksam. Bereits die Tatsache, dass Alt seine akademische Laufbahn an der Breslauer Universität begann und nicht an einer Lehrerbildungseinrichtung, lässt an dem beharrlich behaupteten ursprünglichen Wunsch Robert Alts zweifeln, Volksschullehrer zu werden. Vielmehr war sein Wechsel von Breslau über Berlin an die weltliche Pädagogische Akademie in Frankfurt a.M. in einer als schwierig beschriebenen sozialen Situation eine realistische Chance, akademische Ausbildung, berufliche Karriere, politisches Bekenntnis, jüdische Herkunft und soziale Sicherung einigermaßen miteinander zu vereinbaren. Auch die zurzeit seines Volksschullehrerdaseins in Berlin fortgesetzten Studien an der Berliner Universität und seine 1937 fertig gestellte Promotionsschrift unterstreichen Alts philologische Ambition. Trotzdem behauptete etwa Helmut König 1989 ebenso hartnäckig wie bildungs- und wissenschaftspolitisch gefällig, dass „er unbedingt Volksschullehrer werden wollte".[42]

Wiederum ist es die von Alts Biographen im Archiv der Humboldt-Universität nicht eingesehene Personalakte, die Aufklärung bringt. 1951 erklärte Robert Alt

---

37 Diese Ausnahme findet sich in einem Porträt, das Günter Ulbricht 1970 verfasste. Darin heißt es: „Aus kleinbürgerlichem Hause stammend und bereits während seiner Schulzeit frühzeitig auf gesellschaftliche Fragen aufmerksam geworden, kam Robert Alt sehr bald mit Kreisen der Arbeiterjugend ... in Berührung ...". Vgl. Ulbricht 1971, S. 3.

38 Vgl. Laabs 1955, S. 649; Ulbricht 1971, S. 3.

39 Günther/Schulz 1975, S. 6.

40 Vgl. z.B. Schulz 1981, S. 296.

41 König, Helmut: Robert Alt 1905 bis 1978. Erziehung und Gesellschaft − Grundthema seiner wissenschaftlichen Arbeit. In: Wegbereiter der neuen Schule. Hrsg. von Hohendorf, Gerd/König, Helmut/ Meumann, Eberhard. Berlin 1989, S. 31-38, zit. S. 31.

42 Ebd.

in einem handschriftlichen Lebenslauf, dass er ursprünglich „Lehrer an höheren Schulen“ werden wollte.[43] Mit der Fortsetzung des Studiums an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt a.M. verknüpfte er die „Absicht, nach einigen Jahren praktischer Lehrtätigkeit an Volksschulen“ sich „der Lehrerbildung zuzuwenden“.[44] Als Robert Alt nach dem Kriege tatsächlich Lehrerbildner wurde, schien ihm indessen die pädagogische Ausbildung der „verdrehten und vermanschten“ jungen Deutschen – so jedenfalls seine Frau Leonore – schier hoffnungslos.[45] Und 1947 gewann er einer Krankheit sogar eine positive Seite ab, weil sie ihm die Lehre im Wintersemester ersparte.[46]

Welche Studienfächer Alt anfänglich wählte, blieb ebenfalls jahrzehntelang unklar. Für die erste gründliche Desorientierung hatte wiederum die Zeitschrift Berufsbildung zum 50. Geburtstag Alts gesorgt. Darin heißt es: „An der Breslauer Universität studierte er zunächst Mathematik. Dann kam er nach Frankfurt am Main. Dort hörte er Vorlesungen über Ökonomie, Philosophie und Soziologie. Hier fasste er den Entschluß, Volksschullehrer zu werden“.[47]

Fünfzehn Jahre später stellte ein Beitrag zum 65. Geburtstag Alts in der Deutschen Lehrerzeitung richtig, dass der Jubilar in Berlin und Breslau Philosophie und Soziologie studierte, bevor er auf die Pädagogische Akademie in Frankfurt am Main wechselte. In dem noch zu Lebzeiten Alts veröffentlichten und von Karl-Heinz Günther, Helmut König und Rudi Schulz eingeleiteten Band „Erziehung und Gesellschaft“ ist vom Studium der Naturwissenschaften und der Philosophie[48] die Rede, obgleich Alt in dem in seinem Nachlass befindlichen Lebenslauf schreibt, in Breslau und Berlin Philosophie und Soziologie studiert zu haben.[49] Bei der unpräzisen und unvollständigen Darstellung blieb es auch im 1985 erschienenen ersten Band der geplanten Werkausgabe[50], ferner in der versuchten Neubewertung der Lebensleistungen Alts durch Rudi Schulz 1991 und auch in der 1993 vom selben Autor publizierten biographischen Skizze. Alts Soziologiestudium wurde zumeist verschwiegen. Soziologie galt in der DDR bekanntlich bis in die zweite Hälfte der 1960er Jahre hinein als bürgerliche Wissenschaft. Sie wurde erst mit der Konstituierung einer sog. marxistisch-leninistischen Soziologie und der dadurch möglich

43 Personalakte Prof. Dr. Alt, Bl. 6.

44 Vgl. Schuppan 1991, S. 392.

45 Aufzeichnungen von Leonore Alt [Abschrift, masch.]. In: Nachlass Robert Alt, Mappe 122/2, Bl. 578. Vgl. zur lebensbildlichen Bedeutung dieser Quelle auch Melorle und ihr Geliebtester: Nach dem Tagebuch der Leonore Alt (1901-2003). In: Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich: An der Seite gelehrter Männer. Frauen zwischen Emanzipation und Tradition. (Bildungsgeschichte. Forschung – Akzente – Perspektiven). Bad Heilbrunn 2017, S. 272-296.

46 Vgl. Aufzeichnungen von Leonore Alt, Bl. 611.

47 Robert Alt zum 50. Geburtstag 1955, S. 506.

48 Vgl. Robert Alts Lebensweg. In: Alt 1975, S. 13.

49 Vgl. Nachlass Robert Alt.

50 Vgl. Die wichtigsten Lebensdaten von Robert Alt. In: Alt 1985, S. 8.

gewordenen Abgrenzung gegenüber einer nichtmarxistischen Soziologie gebührlich.[51] Dabei hatte gerade die zeitgenössische pädagogisch-soziologische Debatte wichtige Anregungen für Robert Alts Erziehungsverständnis geboten.[52]
Man hätte seine Studienfächer leicht erfahren können. 1951 gab Alt an, „Philosophie, Soziologie und Physik“ studiert zu haben.[53] Dies hatten 1988 zwei quellenkundige Studierende der Geschichte der SED in ihrer Jahresarbeit auch so vermerkt, die allerdings keinerlei Einfluss auf die biographische Konstruktion gewann.[54]
Evident wird die wechselnde „politisch-ideologische“ Abhängigkeit der biographischen Konstruktionen besonders hinsichtlich der je zugeschriebenen Rolle der Sowjetunion. Während Laabs und Christensen 1955 behaupteten, dass Alt sich „von Anfang an“ auch auf die sowjetische Pädagogik stützte[55] bzw. „aus den Erfahrungen und Erkenntnissen der sowjetischen Wissenschaft“ schöpfte,[56] hob Schulz nach dem Ende der DDR ganz im Gegenteil, aber ebenso zu Alts Gunsten hervor: „Es ist schon erstaunlich, daß in jener Zeit, in der das Studium und die Anwendung der Sowjetpädagogik … gefragt waren, Alt … die Anfänge der Erziehung in ihren Wechselbeziehungen zu den Anfängen der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft, der Menschheitsentwicklung überhaupt aufdeckte“.[57]

Alts Leidensweg durch die nationalsozialistischen Konzentrationslager

Eine in seiner Bedeutung für das Leben und Werk Robert Alts stets herausgestellte Tatsache ist seine langjährige Konzentrationslagerhaft. Alle der bislang im Engeren in Frage kommenden biographischen Texte informieren darüber. Nur in vier Beiträgen wird in diesem Zusammenhang darauf verzichtet, speziell Auschwitz zu nennen. Dabei handelt es sich in allen Fällen um frühe biographische Skizzen aus den Jahren 1955-1970. 1965 erinnerte Marie Torhorst daran, dass Robert Alt zu den wenigen Überlebenden des in der Ostsee versenkten Häftlingsschiffes Cap Arkona gehörte. Von da ab rechnete es zum Standard, beide Überlebensstationen, Auschwitz und Cap Arkona, zu erwähnen.
Vermutlich im Zusammenhang mit dem 1975 verwirklichten Vorhaben, ausgewählte Schriften Robert Alts in einem Band zu versammeln und durch einen bio-

---

51 Vgl. Hahn, Erich: Historischer Materialismus und marxistische Soziologie. Studien zu methodologischen und erkenntnistheoretischen Grundlagen der soziologischen Forschung. Berlin 1968.
52 Vgl. 3.2. i. d. Bd.
53 Personalakte Prof. Dr. Alt, Bl. 9.
54 Knüppel/Dorn 1988. Trotz des Erkenntnisgewinns stimmte Karl-Heinz Günther in einer Randnotiz dem Urteil der damaligen Leiterin des APW-Archivs Käte Tassler-Franzke zu, dass es sich um eine „miserable Arbeit“ handelt. Vgl. ebd.
55 Laabs 1955, S. 649.
56 Christensen 1955 S. 3.
57 Schulz, 1991, S. 378.

graphischen Abriss einzuleiten, stießen die Herausgeber schließlich auf jene autobiographische Quelle, in der Alt berichtet: „1941 wurde ich verhaftet und befand mich dann bis zum 3.5.45 in verschiedenen Konzentrationslagern, am längsten in Auschwitz".[58] Der von Günther, König und Schulz 1975 übernommene Passus wurde fortan sprachlich kaum variiert in Dreiviertel aller biographischen Skizzen wiederholt.

Vermutlich haben die Stationen Auschwitz, dessen Name den rassenideologisch und -politisch motivierten systematischen Massenmord durch die Nationalsozialisten symbolisiert, und Cap Arkona als Sinnbild für die Unfähigkeit nationalsozialistischer Massenmörder, im Moment ihrer totalen Niederlage Rudimente von Menschlichkeit zu reaktivieren und den durch sie jahrzehntelang diskriminierten, verfolgten und geschundenen Überlebenden ihres Rassenwahns Gnade zu gewähren, weitere biographische Nachfragen gleichsam erübrigt. Für die Versinnbildlichung unvorstellbaren Leidens, als Allegorie für die Entwürdigung menschlicher Existenz resp. die Alltäglichkeit systematischer Menschenvernichtung − oder bloß für politische Gesinnungsbildung – mag die Nennung der symbolträchtigen Orte genügen, für die zeitgeschichtliche und biographische Forschung nicht.

In seinem handschriftlichen Lebenslauf aus dem Jahr 1951 erwähnt Robert Alt die Stationen Posen, Auschwitz, Dora und Cap Arkona.[59] Über die menschenunwürdigen Verhältnisse im sog. Judenarbeitslager Remu in Posen, wohin Alt nach kurzem Aufenthalt in Litzmannstadt verbracht wurde, und Alts Überlebenskampf dort informieren veröffentlichte und dechiffrierte Briefe, die er von November 1941 bis Herbst 1942 an seine spätere Ehefrau Leonore schrieb.[60] Von hier aus wurde er in das Kriegsgefangenenlager Wollstein verlegt (Stalag XXI C/H: Wollstein/Wolsztyn).[61] Robert Alt habe diese Zeit als „verhältnismäßig idyllischen Landaufenthalt" beschrieben, weil er selbständig und in Zivil Lagereinkäufe besorgen und zu diesem Zweck mit Pferd und Wagen über Land fahren durfte.[62]

Nach dieser Zwischenstation wurde er in das Außenlager von Auschwitz „Fürstengrube" in Wesola[63] versetzt und „inmitten des höchstorganisierten Grauens"[64] mit

58 Schuppans Vermutung, die Verstümmelung des Namen Auschwitz in jenem Lebenslauf, der im Nachlass Blume überliefert ist, gehe auf das „traumatische Erleben verbunden mit der jüdischen Tradition der Namenssymbolik" zurück, trifft mithin wohl eher nicht zu. Vgl. Schuppan 1991, S. 398, Anm. 2.

59 Leonore Alt hat diese Auflistung durch die Zwischenstation Mauthausen ergänzt. Aufzeichnungen von Leonore Alt, Bl. 494.

60 Vgl. Briefe Robert Alts.

61 http://www.elexi.de/en/c/ca/camps_in_poland_during_world_war_ii.html.

62 Aufzeichnungen von Leonore Alt, Bl. 497.

63 In Fürstengrube waren zwischen 650 (1943) und 1283 (1945) Häftlinge im Kohlenbergbau eingesetzt. Vgl. Piper, Franciszek: Die Beschäftigung von Häftlingen des KL Auschwitz in der Oberschlesischen Industrie. In: Smolen, Kazimierz (Red.): Hefte von Auschwitz, Nr. 17. Auschwitz-Museum 1985, S. 5-40, vgl. S. 29.

64 Aufzeichnungen von Leonore Alt, Bl. 494.

der Funktion des Küchenunterleiters bzw. „Küchenmagazinärs“[65] betraut. Außerdem habe er zur Erbauung des Führungspersonals im Lagerorchester Harmonium gespielt. Seine Aufgaben versprachen als jederzeit aufkündbares Privileg die physische Fortexistenz inmitten menschlicher Vernichtungsmaschinerie.
Im Januar 1945 wurde das Außenlager aus Furcht vor der nahenden Roten Armee evakuiert und die Häftlinge nach Dora verbracht, wo man die Überlebenden des tagelangen Eisenbahntransports im Stollensystem des Harzes zum Aufbau unterirdischer Rüstungsbetriebe zwang. Robert Alt wurde in der Werkzeugausgabe eingesetzt.[66]
Im März 1945 trieb die Flucht der Wachmannschaften vor der herannahenden Front die Häftlinge auf Elbkähnen nach Schleswig-Holstein. Ende April wurden sie auf ehemaligen Luxuslinern in der Lübecker Bucht zusammengepfercht. Am 3. Mai 1945 griffen britische Jagdbomber an. Tausende Häftlinge kamen bei dieser Tragödie ums Leben. Als einer von rund 400 Überlebenden der etwa 7000 Menschen auf der Cap Arkona verbrachte Alt die folgenden Monate in einem britischen Lager für „Displaced Persons“ (DP).[67] Am 27. Juli 1945 endete die jahrelange Trennung Leonore Alts von ihrem – wie sie in ihren Tagebuchaufzeichnungen schreibt – „geliebteste(n) Mensch(en)“[68].
Dass es bis vor kurzem nicht interessierte oder nicht gelang, den Leidensweg Robert Alts durch die nationalsozialistischen Konzentrationslager nachzuzeichnen, wirft Fragen auf, die aber hier nicht weiter erörtert werden können. Stattdessen soll die Genese und Fortschreibung biographischer und werkgeschichtlicher Konstruktionssplitter weiter im Blick bleiben.

Fortschreibung anstatt Forschung

Ein treffliches Exempel dafür bietet die Überlieferung von Alts Teilnahme an der Vierten Internationalen Sommerschule der freigewerkschaftlichen Lehrerinternationale 1931. Es ist Alts zweite kurze Veröffentlichung,[69] in der er über die Diskussion für die Zeitschrift „Die freie weltliche Schule“ berichtet. Marie Torhorst zitiert anlässlich seines 60. Geburtstages den Schlusssatz des Berichtes: „Der Lehrer ... ist gezwungen, jeden Tag in allem, was er in der Schule bespricht, und in der Art, wie er die Stoffe behandelt, offen Stellung zu nehmen, für oder gegen das kapitalistische System“.[70]
Von da ab fehlte das Zitat beinahe in keinem der biographischen Texte über Robert Alt. Zum nächsten Jubiläum 1970 griff es Dieter Brüning mit denselben

65 Ebd., Bl. 487.
66 Vgl. Knüppel/Dorn 1988, S. 13 f.
67 Vgl. Aufzeichnungen von Leonore Alt, Bl. 485.
68 Ebd., Bl. 484.
69 Vgl. Bibliographie der Arbeiten von Robert Alt. In: Alt 1985, S. 16.
70 Zit. in: Torhorst 1965/66, S. 410.

ausgelassenen Satzteilen in seinem Beitrag in der Deutschen Lehrerzeitung auf. Danach wurde es 1975 im Einleitungskapitel zu dem Sammelband Erziehung und Gesellschaft durch die Herausgeber zitiert.[71] Anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften im selben Jahr trug es Gerhart Neuner in seiner Laudatio vor.[72] Günther und Schulz wiederholten die Textpassage aus Anlass des 70. Geburtstages von Robert Alt wiederum in der Deutschen Lehrerzeitung und erneut mit denselben Auslassungen.[73] Auch in der veröffentlichten Trauerrede fehlt das Zitat nicht.[74] Selbst die versuchte Neubewertung der Leistungen Robert Alts 1991 durch Rudi Schulz kam ohne das Zitat nicht aus.
Kaum anders verlief der Umgang mit der zweiten Textpassage, die Marie Torhorst 1965/66 aus Robert Alts Bericht von 1931 zitiert: „Wir als Sozialisten müssen versuchen, in den Kindern die Einsicht ihrer Klassenlage und aus dieser Einsicht heraus in ihnen den Willen zu einer Änderung der bestehenden Gesellschaftsordnung zu wecken."[75]
Auch dieses Zitat wurde von Günther, König und Schulz aufgegriffen und fortwährend wiederholt, zuerst in ihrer Einleitung zu „Erziehung und Gesellschaft",[76] sodann anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde,[77] ebenso in der Würdigung Alts zu dessen 70. Geburtstag[78], in der Trauerrede des Präsidenten der APW[79] und zuletzt in einem Beitrag von Schulz aus dem Jahr 1993.[80]
Diese Beispiele dürften hinreichend illustrieren, dass nach 1975 das bis dahin grob konstruierte und „politisch-ideologisch" zugemessene Lebensbild Robert Alts lediglich den jeweiligen Anlässen entsprechend zugeschnitten wurde. Forschung fand nicht statt, sofern von der unterschätzten und unbeachtet gebliebenen Studie von Knüppel/Dorn aus dem Jahr 1988 und von dem zeitgleichen Beitrag Leonore Alts im Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte abgesehen wird.

„Neubewertung"

In der Konsequenz flossen Entwicklungen, die von Alt – aus welchen Gründen auch immer – in den nachgelassenen tabellarischen Kurzbiographien und in seinem Lebenslauf aus dem Jahr 1965 nicht verzeichnet wurden, entweder nicht in

71 Vgl. Alt 1975, S. 23.
72 Vgl. 1977, S. 515.
73 Vgl. Günther/Schulz 1975.
74 Vgl. Neuner 1979, S. 430.
75 Zit. in Torhorst 1965/66, S. 410.
76 Vgl. Alt 1975, S. 23.
77 Vgl. Neuner 1977, S. 515 f.
78 Vgl. Günther/Schulz 1975.
79 Vgl. Neuner 1979, S. 430.
80 Vgl. Schulz 1993, S. 179.

das publizierte Lebensbild ein, wurden spekulativ ergänzt oder – wie Schulz 1991 bekannte – den „Zeitumstände(n)“[81] geschuldet angepasst.
Dies lässt sich gut an einem Exempel verdeutlichen: In drei der vier 1955 publizierten Würdigungen anlässlich seines 50. Geburtstages wird Alts Wahl zum Mitglied des Zentralkomitees der SED auf dem IV. Parteitag 1954 hervorgehoben. Dass er lediglich eine Wahlperiode lang zu diesem Führungsgremium der SED zählen und 1958 wieder aus dem ZK ausscheiden würde, war Mitte der 1950er Jahre schwerlich absehbar. Zehn Jahre später stellte Marie Torhorst trotzdem die Mitarbeit des nunmehr sechzigjährigen Jubilars im Zentralkomitee der SED und in der Schulkommission beim Politbüro der SED[82] als dem engsten Führungszirkel der Partei heraus. Torhorst benötigte keinerlei Belege für diese Aussage. Sie und Robert Alt waren in der 1958 unter Leitung von Kurt Hager reaktivierten Schulkommission als erneute Weggefährten anfänglich die einzigen pädagogischen Wissenschaftler inmitten von Bildungspolitikern, Lehrerbildnern und Schulpraktikern. Der Zweck dieses temporären, außerordentlichen Machtinstruments der SED-Führung bestand darin, den hegemonialen bildungspolitischen Anspruch der SED rigoros zu behaupten, nachdem vor allem Mitte der 1950er Jahre die Durchsetzung der schulpolitischen Beschlüsse zur Einführung des polytechnischen Unterrichts und der Zehnklassenschule aus der Perspektive der SED-Führung nur zögerlich in Angriff genommen worden war und die maßgeblichen Pädagogen und Bildungspolitiker sich in der sog. Revisionismusdiskussion verfangen zu haben schienen.[83]
Robert Alt erwähnte in keinem der überlieferten Lebensläufe seine Mitgliedschaften in den SED-Führungsgremien. Die Aussage von Günther, König und Schulz in der Einleitung zum 1975 erschienenen Sammelband Erziehung und Gesellschaft, dass „Robert Alt ... 1954 bis 1958 Mitglied des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands und der Schulkommission beim ZK der SED (war)“,[84] geht offenkundig allein auf den Text Marie Torhorsts von 1965/66 zurück. Sie allerdings hatte keine Daten genannt und damit offenbar die Mutmaßung provoziert, dass Alts ZK-Mitgliedschaft und seine Mitarbeit in der Schulkommission zeitlich zusammengefallen waren.

81 Ebd. , S. 181.
82 Vgl. Torhorst 1965/66, S. 409.
83 Vgl. u.a.: Wiegmann, Ulrich: Die Machtverhältnisse im Übergang zur „entwickelten sozialistischen Gesellschaft“. In: Geißler/Wiegmann 1995, S. 105-125; Geißler, Gert: Die erziehungswissenschaftliche Diskussion 1955-1958. In: Geißler/Wiegmann 1995, S. 69-104; Wiegmann, Ulrich: Agenten – Patrioten – Westaufklärer. Staatssicherheit und Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 2015, S. 35-52.
84 Alt 1975, S. 20.

Der forschungsfrei geborene biographische Baustein wurde fortan ungeprüft reproduziert: im Band I der Werkausgabe,[85] in der Studie von Knüppel/Dorn 1988,[86] von Helmut König 1989,[87] Schulz 1991[88] und 1993.[89]
Der keineswegs zufällige Irrtum ist nicht verzeihlich, weil er Fehlinterpretationen nach sich zog. Während Günter Ulbricht 1970 noch Alts vierjährige ZK-Mitgliedschaft als „langjährige Mitarbeit" würdigte,[90] spricht Schulz in seiner versuchten Neubewertung von Alts Leistungen nach dem Ende deutscher Zweistaatlichkeit von einer „vorübergehenden Mitgliedschaft im ZK der SED (1954-1958)". Einige Zeilen weiter weist er auf die Mitgliedschaft in der Schulkommission angeblich in denselben Jahren hin und spekuliert: „Robert Alt muss in diesen Gremien ... die Erwartungen in den Auseinandersetzungen um die sozialistische Umgestaltung des Bildungswesens in der DDR nicht erfüllt haben, denn er schied nach kurzer Zeit aus allen diesen Gremien aus".[91]
Zwei Jahre später wurde die Vermutung zur vorgeblichen Gewissheit. Nunmehr hieß es bei Schulz, dass Alt „im Zusammenhang mit der ‚Revisionismusdiskussion'" aus dem ZK der SED und der Schulkommission „ausscheiden musste".[92] Damit war nicht nur die mit dem Machtverlust der SED zum Makel transformierte, ursprünglich höchst ehrenvolle Funktion lebensbildlich relativiert, sondern sogar auf neue Weise als biographischer Glanzpunkt aufgehoben.
Die seit Anfang der 1990er Jahre zugänglichen archivalischen Quellen belegen, dass Robert Alt tatsächlich die Disziplinierungsmaßnahmen der SED-Führung zum Abschluss der Revisionismusdebatte nicht gänzlich schadlos überstand – unter anderem schied er in der Tat aus dem ZK der SED und aus dem Redaktionskollegium der Zeitschrift „Pädagogik" aus. Sie zeigen aber auch, dass ihm vergleichsweise schwerer wiegende Sanktionen erspart blieben. Mehr noch wurde er im Frühjahr 1958 von Kurt Hager in die zeitweilig äußerst einflussreiche Schulkommission beim Politbüro des ZK der SED bestellt. Von einem Beleg für die behauptete Unzufriedenheit der SED-Führungselite mit der bis dahin geleisteten Beratertätigkeit Alts kann also schwerlich, zumindest nicht in dieser Vereinfachung, die Rede sein.
Es gibt somit hinreichende Indizien dafür, dass unser Wissen über das Leben Robert Alts lückenhaft, noch immer unzureichend und das öffentliche Bild von gefälligen Fiktionen geleitet ist, die sich um ein autobiographisches Gerüst ranken. Die Biographie Alts, die sich seiner Originalität nähert und ihn als Wissenschaft-

85 Vgl. Alt 1985, S. 8.
86 Vgl. Knüppel, Dorn 1988, S. 22.
87 Vgl. König 1989, S. 33.
88 Vgl. Schulz 1991, S. 381
89 Vgl. Schulz 1993, S. 181.
90 Ulbricht 1971, S. 6.
91 Schulz 1991, S. 381.
92 Schulz 1993, S. 181.

ler ehrt, indem sie sich von wissenschaftlichen Ansprüchen leiten lässt, steht noch aus. Bedenkenswert bleibt auch, dass Robert Alt die veröffentlichten biographischen Texte anscheinend kritik- oder achtlos, vielleicht auch generös hingenommen hat bzw. zumindest deren Reproduktion nicht im Wege stand. Immerhin waren es Alts engste Mitarbeiter und akademischen Schüler, die sein in der DDR verbreitetes und nach 1990 fortgeschriebenes Lebensbild im Großen und Ganzen bereits zu seinen Lebzeiten entworfen hatten.

Auch über den Menschen Robert Alt, der von seinen Nächsten, seinen Freunden, Bekannten, Mitarbeitern und Mitstreitern offensichtlich breit als eine faszinierende Persönlichkeit wahrgenommen wurde, hat die Öffentlichkeit bislang kaum etwas erfahren, jedenfalls nicht so viel, wie sie hätte erfahren können.[93]

---

93 Neugierig darf man in diesem Zusammenhang auch darauf bleiben, worin „seine G.s.D. (Gott sei Dank – U.W.) … menschlichen Schwächen" bestanden haben mögen. Aufzeichnungen von Leonore Alt, Bl. 491. Leonore Alt beurteilte z. B. die praktische Pädagogik ihres Gatten im Umgang mit dem Sohn zeitweise recht kritisch. Es bedrückte sie mitunter vor allem seine Unduldsamkeit. Vgl. ebd., Bl. 635.

3.2 Robert Alt – Theorie als Referenz: vergessene, verschwiegene und verdrängte Ursprünge des marxistischen Erziehungsbegriffs bei Robert Alt

Vorbemerkungen[1]

Robert Alt wurde als jüdisch-herkünftiger Deutscher nach 1933 diskriminiert, verfolgt und bereits 1941 deportiert. Die längste Zeit seiner Konzentrationslagerhaft verbrachte er in Auschwitz[2]. Nach dem Ende des Nationalsozialismus begann in Berlin seine erziehungswissenschaftliche Karriere. Rasch entwickelte er sich zu einem der Mitbegründer der pädagogischen Wissenschaften in der SBZ und der DDR sowie allemal zum Nestor der DDR-Erziehungshistoriographie.
Aufgrund seiner Leidensgeschichte während des Nationalsozialismus erscheint jede Auseinandersetzung mit Robert Alt und seinem Werk nur mit besonderer Zurückhaltung legitim. Sich eigener Befangenheit zu versichern, dürfte Bedingung der Beschäftigung sein. Er selbst hat sich nur sehr knapp zu seiner rassenideologisch und -politisch motivierten Diskriminierung und Verfolgung geäußert. Selbst seinen engeren Mitarbeitern hat er so gut wie nichts über diese Zeit erzählt. Lediglich durch seine Frau ist nach seinem Tode Näheres bekannt geworden.[3]
Seitens der Erziehungsgeschichtsschreibung in der DDR ist die Frage nach der Herkunft der Erziehungsauffassung Alts lediglich „politisch-ideologisch" damit erklärt worden, dass „er schon in jungen Jahren die marxistisch-leninistischen Grundpositionen zu eigen gemacht hatte, die das Verhältnis von *Erziehung und Gesellschaft* bestimmen."[4] Von altbundesdeutscher Seite interessierte sich Brita Rang dafür, ob sich diese Behauptung verifizieren lässt bzw. es sich bei Alts frühen Schriften tatsächlich um „konsistent marxistische"[5] handelt. Umso mehr beharrten seine Standard-Biographen darauf, dass etwa dessen Dissertation[6] „der erste

1 Gekürzte und für d. Bd. bearb. Fassung des Beitrags: Wiegmann, Ulrich: Über vergessene, verschwiegene und verdrängte Ursprünge des marxistischen Erziehungsbegriffs bei Robert Alt. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd. 10. Bad Heilbrunn 2004, S. 75-100.
2 Vgl. 3.1 i. d. Bd.
3 Vgl. ebd. u. Wiegmann, Ulrich: Melorle und ihr Geliebtester: Nach dem Tagebuch der Leonore Alt (1901-2003). In: Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich: An der Seite gelehrter Männer. Frauen zwischen Emanzipation und Tradition. (Bildungsgeschichte. Forschung – Akzente – Perspektiven). Bad Heilbrunn 2017, S. 272-296.
4 Einleitung. In: Alt, Robert: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Günther, Karl-Heinz/König, Helmut/Schulz, Rudi. Berlin 1975, S. 23.
5 Rang, Brita: Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945-1965. Frankfurt a.M./New York 1982, S. 24.
6 Alt, Robert: Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule. Berlin/Leipzig 1948.

umfassende Beitrag zur marxistisch-leninistischen Geschichte der Erziehung nach 1945" gewesen sei.[7]

Die durch Alt jedenfalls nicht beantwortete, in der DDR erst gar nicht gestellte, durch Rang nicht abschließend geklärte, auch nicht auf der Grundlage von Alts Nachlass beantwortbare Frage knüpft an Rangs Feststellung an, dass Alt in den ersten Nachkriegsjahren „nur mit solchen wissenschaftlichen Kategorien und Erkenntnissen arbeiten konnte, die ihm von seiner bisherigen Biographie her – gleichsam als historischem Subjekt in einem bestimmten Moment des historischen Prozesses – zur Verfügung standen".[8] Sie identifizierte ein „deutliche(s) Anknüpfen ... an theoretische Teilstücke der deutschen vorfaschistischen Soziologie und damit zugleich an diejenigen Richtungen der Pädagogik, die ihrerseits – teils direkt, teils indirekt – von soziologischem Denken beeinflusst waren".[9]

Dass Alt die Herkunft seines Wissens nicht aufklärte, kann schwerlich als Verdrängungsleistung gedeutet werden, zumal er in den ersten Jahren nach 1945 den Umständen im Nachkriegsdeutschland geschuldete Probleme einräumte, früher benutzte Literatur erneut einzusehen, zu prüfen oder nachzuweisen.[10]

Das rezeptionsgeschichtliche Erkenntnisinteresse konzentriert sich im Folgenden auf Alts Gegenstandsbestimmung der Erziehungswissenschaft, speziell auf Herkunft und Quellen von Alts Erziehungsbegriff, wie er ihn in seiner ersten Abhandlung nach 1945[11] einleitend definierte.

Im Zusammenhang mit seiner „gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule" aus dem Jahre 1946 erklärt Alt:

- „Erziehung verläuft nicht jenseits des geschichtlichen Prozesses", sie ist soziale(r) Kausalität unterworfene(s) Geschehen",
- Erziehung „vollzieht sich immer und überall da, wo Menschen zusammen leben", sie ist eine menschlichem Zusammenleben innewohnende Wirkung,
- Erziehung „ist eine Funktion der Gesellschaft und allem sozialen Leben als Mittel der Fortdauer wesensmäßig zugeordnet",
- „planvolle Menschenbildung" ist „nur ein Teil einer umfassenderen und tiefer ansetzenden Kraft", „Schule wiederum ist nur ... ein Teilgebiet ... des bewußten erzieherischen Tuns",
- Erziehung erscheint als

  a) „zwischenmenschlicher Akt",

---

7 König, Helmut: Robert Alt 1905 bis 1978. Erziehung und Gesellschaft – Grundthema seiner wissenschaftlichen Arbeit. In: Hohendorf, Gerd/König, Helmut/Meumann, Eberhard (Hrsg.): Wegbereiter der neuen Schule. Berlin 1989, S. 31-38, zit. S. 33.

8 Rang 1982, S. 27.

9 Ebd., S. 24.

10 Vgl. Alt 1948, S. 8.

11 Über Entstehungsbedingungen und Platzierung von Alts „gesellschaftliche(r) Begründung der neuen Schule" vgl. Benner, Dietrich/Sladek, Horst: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961. Weinheim 1998, hier S. 50-51.

b) „Korrelation und Variable der allgemeinen Daseinsform der Gesellschaft“ und als
c) „Aufgabe“, d.h. sie weist „finale gesellschaftliche Bedeutung auf“.[12]

In einer seiner Vorlesungen, die er als Professor der Pädagogischen Fakultät[13] an der Berliner Universität ab 1948 in Allgemeiner Erziehungswissenschaft hielt,[14] bestätigte Alt dieses funktionale Erziehungsverständnis. Im Abschnitt „Erziehung als gesellschaftlicher Vorgang“ unterschied er eine „1. unabsichtlich(e) (planlose) „Erziehung im weitesten Sinne!“ von einer „2. absichtliche(n)“ Erziehung (ohne Plan oder „institutionell-planmäßig“).

Bei der Darstellung der „Erziehung als Aufgabe der Gesellschaft“ hob er

1. einen sozialen Aspekt („a. Weitergabe des ‚consensus'“, „b. Klassencharakter des ‚consensus'“ und „c. Erworbene Eigenschaften und feste Dispositionen“),
2. einen individuellen Aspekt („Angleichung des Individuums, persönliche Entwicklung in der und durch die Gesellschaft“) und
3. einen sachlichen Aspekt („a. Vermittlung der kulturellen Güter“; „b. der Wandel der kulturellen Güter“) hervor.

Bezüglich der „Erziehung als Variable der Gesellschaft“ schließlich behandelte Alt

„1. Die Strukturidentität gesellschaftlicher Sphären
2. Das Aufbaugesetz der Gesellschaft
   a. Scheler: Unterbau und Überbau
   b. Produktionsweise als letzthin bestimmende Basis
3. Erziehung folgt in langem Abstand dem Wandel im Unterbau
4. Erziehung als führende Kraft in der Gesellschaft“.

Im Weiteren stellte er „zwei Auffassungen“ einander gegenüber:

„a. Auch unbeabsichtigte Einwirkungen sind erzieherisch
b. nur bewusste Einflüsse

Zu a:

1. nur direkte Einflüsse auf den persönlichen Geist sind wirksam (eine Einschränkung)
2. auch alle materiellen Einwirkungen sind erzieherisch

Zu b: nur Planmäßiges ist erzieherisch“.

---

12 Alt 1975, S. 68-69.

13 Alt war bereits seit August 1946 als Lehrbeauftragter an der Berliner Universität tätig. Infolge der Spaltung Berlins wechselte er 1948 von West nach Ost und damit von der Pädagogischen Hochschule an die Universität. Vgl. 3.4 i. d. Bd.

14 Ab S. 7 des Manuskriptes handelt es sich um die Vorlesung in Allgemeiner Erziehungswissenschaft, die Robert Alt im Wintersemester 1949/50 hielt. Vgl. Vorlesungsmanuskript Allgemeine Erziehungswissenschaft. In: Nachlass Robert Alt. DIPF/BBF-Archiv.

Schließlich entschied sich Alt konsequent für den weitestmöglichen Erziehungsbegriff, wenn er forderte: „Es dürfen keine Einschränkungen gemacht werden! Der Mensch unterliegt durch seine Umwelt stärksten Einflüssen (Film, Theater, Presse, Beruf, Klasse usw.)“.[15]
Für die weitere Diskussion ist wichtig, dass es sich bei diesen Beispielen um kulturelle und gesellschaftliche Tatsachen handelt, nicht etwa um natürliche Gegebenheiten.

(Auto-)biographische Antworten

Die bislang nicht hinreichend gefundene Antwort auf die Frage nach Ursprung oder Herkunft dieses Erziehungsverständnisses soll sowohl in den (auto-)biographischen Texten als auch in den frühesten Veröffentlichungen Robert Alts sowie in überlieferten Vorlesungsmanuskripten gesucht werden. Dabei handelt es sich neben seiner Eröffnungsabhandlung der Zeitschrift „Pädagogik“ aus dem Jahre 1946[16] um seine 1937 fertiggestellte und 1948 publizierte Dissertationsschrift und um die in seinem Nachlass befindlichen frühen Vorlesungen an der Berliner Universität.[17]
Seinem überlieferten Lebenslauf zufolge hatte Alt in den Jahren 1925 bis 1927 in Breslau und Berlin studiert, bevor er 1927 an die Pädagogische Akademie in Frankfurt mit dem Ziel wechselte, Volksschullehrer zu werden. 1929 bestand er dort die 1. Lehrerprüfung „‚mit Auszeichnung'“.[18] In seiner wahrscheinlich von Alt autorisierten Biographie aus dem Jahre 1975 wird berichtet, dass er im Zeitraum der ersten Lehrerprüfung (1931) erneut an der Berliner Universität Lehrveranstaltungen besuchte, und zwar u.a. bei Alfred Vierkandt (1867–1953) in Soziologie, um „seine wissen-

15 Ebd.
16 Alt 1975, S. 67-85.
17 Insbesondere seine Promotionsschrift verspricht Auskunft über das durch Alt rezipierte Wissen, weil sie nach Alts Auskunft bereits 1937 abgeschlossen wurde. Da Deutschen jüdischer Herkunft seit dem 14. April 1937 verboten war, sich zu promovieren, konnte Alt erst zehn Jahre nach der Niederschrift seine Dissertation an der Berliner Universität einreichen. Vgl. Jarausch, Konrad H.: Die Vertreibung der jüdischen Studenten und Professoren von der Berliner Universität unter dem NS-Regime. Berlin 1993, S. 16; Lemo. Lebendiges Museum. Zeitstrahl. http://www.dhm.de/lemo/html/1937). Nur ein einziges Exemplar des Manuskriptes war vor der Vernichtung bewahrt worden. Es habe auch als „Vorlage“ für die 1948 publizierte Schrift gedient. Die durchaus nicht abwegige Vermutung, dass Alt den Text zwischen 1945 und 1947 überarbeitet haben könnte, wird von ihm nicht bestätigt. Stattdessen entschuldigte er sich für das Fehlen eines ehedem geplanten zweiten Teils. „Die Zeitumstände“ hätten diese Absicht ebenso vereitelt wie seine „Inanspruchnahme durch dringliche und notwendige Gegenwartsaufgaben“ nach Kriegsende. Eine zumindest geplante Revision der Zitate „scheiterte an der Unmöglichkeit, die damals herangezogene Literatur“ noch einmal zu beschaffen. Alt 1948, S. 8. Gänzlich ausgeschlossen werden kann somit eine textliche Überarbeitung der Druckvorlage nicht. Jedoch bliebe in jedem Fall das Kriterium der Auswahl gewahrt, möglichst frühe Texte herangezogen zu haben.
18 Lebenslauf, S. 1. In: Nachlass Robert Alt.

schaftliche Ausbildung mit der Promotion abzuschließen".[19] Diese Darstellung wird sinngemäß in anderen Biographien wiederholt, aber nicht präzisiert.[20]

Näheres ist ausgerechnet aus einer „Jahresarbeit im Fach Geschichte der SED" zu erfahren. Außer den üblichen Quellen zogen die den Marxismus-Leninismus studierenden Autoren Auszüge aus Alts Tagebüchern und Briefen sowie den in der Humboldt-Universität zu Berlin archivierten Lebenslauf Alts heran.[21] Immerhin konnten sie mit Hilfe dieser Quellen darüber informieren, dass sich Alt an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt bewarb, weil es sich um die einzige sog. weltliche Institution zur Ausbildung von Volksschullehrern in Preußen handelte. Danach habe er an der Berliner Universität Vorlesungen gehört und sein Wissen „durch den Besuch von ... marxistischen Kursen" vertieft.[22] Rudi Schulz wusste 1991 zu ergänzen, dass Alt in Berlin bei Vierkandt außer Soziologie auch Völkerkunde hörte. Alts Hinweis im Manuskript seiner Vorlesung in Allgemeiner Pädagogik auf Max Scheler wird weiter unten aufgegriffen.

Der immer wieder und stets auch im selben Zusammenhang erwähnte Soziologe und Völkerkundler Alfred Vierkandt hat zweifellos Alts Interesse an der „Erziehung auf den frühen Stufen der Menschheit" maßgeblich beeinflusst.[23] Aber auch Alts Erziehungsbegriff dürfte er sehr nachhaltig und entscheidend mitgeprägt haben. So ist eine deutliche Nähe zu Vierkandts Auffassung über die herrschaftssichernde Rolle der Erziehung[24] nachweisbar. Auch kann eine argumentative Übereinstimmung hinsichtlich der Geschichtlichkeit von Erziehung belegt werden. Ulrich Hertzsch behauptet unter Berufung auf Vierkandts „sozialpädagogische Forderung der Gegenwart" aus dem Jahre 1920 sogar, dieser fasse unter Erziehung sowohl die „‚unwillkürliche Beeinflussung'" als auch die „bewusste Erziehung", was dem Erziehungsverständnis

---

19 Alt 1975, S. 14.

20 Vgl. König 1989; Schulz, Rudi: Robert Alts Leistungen für die Pädagogik in der ehemaligen SBZ/DDR. Erster Versuch einer Neubewertung. In: Schmoldt, Benno, i. Zus. m. Schuppan, Michael Sören (Hrsg.): Pädagogen in Berlin. Auswahl von Biographien zwischen Aufklärung und Gegenwart. Baltmannsweiler 1991, S. 367-389.

21 Vgl. Knüppel, Gerald/Dorn, Matthias: Prof. Dr. Dr. päd. h.c. Robert Alt – Biographische Skizzen. Jahresarbeit im Fach Geschichte der SED (masch.) Berlin 1988. In: Nachlass Robert Alt.

22 Ebd., S. 6. Vgl. zur kritischen Begutachtung der Jahresarbeit Franzke, Käthe.: Mein Eindruck zur Jahresarbeit Knüppel/Dorn vom 29.06.1988. In: Nachlass Robert Alt, Mappe 131 (handschriftl.) u. 3.1 i. d. Bd.

23 Vgl. Alt, Robert: Pädagogische Werke, Bd. 1. Hrsg. von Günther, Karl-Heinz/Lemm, Werner/Lindner, Heinz/Schulz, Rudi. Berlin 1985.

24 Vgl. insbesondere Vierkandts Auffassung, dass gemeinschaftlich geltende Regeln vorwiegend aufgrund emotionaler „Bindungen durch Liebe Achtung, Respekt und Ehrfurcht ... und weniger aus Angst und Strafe eingehalten werden" – Hertzsch, Ulrich: Pädagogik und Soziologie im Werk Alfred Vierkandts. Eine Untersuchung seiner Gruppentheorie. 2. Aufl., Rheinfelden/Berlin 1993, S. 78 – mit Alts These, dass „jede herrschaftliche Ordnung ... nur stabilisiert werden (kann), wenn sie sich nicht nur auf bloße Gewalt stützt". Vielmehr komme es darauf an, Macht im Bewusstsein der Menschen zu verankern, d.h. eine „geistig-seelische Einfügung in die bestehenden sozialen Verhältnisse" zu sichern. Alt 1975 a, S. 73.

Robert Alts mindestens sehr nahe käme.[25] Tatsächlich aber schränkt Vierkandt an der angegebenen Stelle ein: „Von selbst, durch bloße unwillkürliche Beeinflussung, vollzieht sich diese Übertragung (der Gesittung der Väter – U.W.) selbst auf niederen Kulturstufen nicht: es gibt fast überall eine Erziehung, die ausdrücklich auf Überlieferung und Wahrung der Kultur gerichtet ist“.[26]
Gleichwohl anerkannte Vierkandt andernorts „Naturformen der Erziehung“, die sich „zum Teil bewusst und planmäßig, zum Teil triebhaft-impulsiv, zum Teil gänzlich unbewusst“ vollziehen.[27] Jede „bewußte und planmäßige Erziehung“ müsse „an diese elementaren Formen anknüpfen und sich ihrer bedienen“. Unbewusste Formung könne „als die ursprünglichste Form der Erziehung“ betrachtet werden.[28] 1948 lehrte Alt analog, dass „die unbeabsichtigten Einwirkungen ... die Voraussetzungen der absichtlichen Erziehung“ sind. „Die planmäßige Erziehung wird von diesen Einflüssen getragen, begleitet, gehemmt, gefördert, vorbereitet“.[29] Auch speziell in Hinsicht auf die Rolle der Sprache spiegelt sich Vierkandts Auffassung deutlich in Alts Vorlesungsmanuskript wider.[30] Jedoch ist auch Differenz wahrnehmbar. Während bei Vierkandt vom „Zauber des Wortes“ die Rede ist oder von deren „wunderbare(r) Wirkung“, wobei „der wirkende Mensch ... die Hauptsache“ sei,[31] konstatiert Alt nüchtern: „Durch die Sprache findet eine ungewollte Assimilation an die Umwelt statt! (von Kind an!)“.[32] Überdies fehlt Vierkandts Erziehungsbegriff die Rigorosität, die der Auffassung Alts eigen war, etwa wenn dieser mit Blick auf die Rechtmäßigkeit, auch unbewusste und materielle Einwirkungen unter den Erziehungsbegriff zu subsumieren, sogar meinte: „Es ist gefährlich, die Pädagogik isoliert zu sehen!“.[33] Ebenso stellte sich Alt auf den radikalen Standpunkt, dass Erziehung „sich immer und überall da (vollzieht), wo Menschen zusammen leben“, sie sei „allem menschlichen Zusammenleben“ innewohnende „Wirkung“.[34] Vierkandt hingegen beschreibt auch die unbewussten Formen der Erziehung als „Mittel“, deren sich die Gruppe bei der Formung ihrer Glieder bedient,[35] was freilich inkonsequent ist, insofern gleichzeitig von „unbewußter Beeinflussung“ die Rede ist.

---

25 Hertzsch 1993, S. 85.
26 Vierkandt, Alfred: Die sozialpädagogische Forderung der Gegenwart. Berlin 1920, S. 3.
27 Vierkandt, Alfred: Familie, Volk und Staat in ihren gesellschaftlichen Lebensvorgängen. Stuttgart 1936, S. 120.
28 Ebd. Hierzu rechnet Vierkandt die „Verfahren: Nachahmung, Gefühlsübertragung und verbale Beeinflussung“. Ebd. S. 112.
29 Vorlesungsmanuskript Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 10.
30 Vgl. Vierkandt 1936, S. 114-119 mit Alts Vorlesungsmanuskript Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 6.
31 Vierkandt, 1936, S. 115-117 (Hervorhebungen im Original – U.W.).
32 Vorlesungsmanuskript Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 12.
33 Ebd., S. 10.
34 Alt 1975, S. 68-69.
35 Vierkandt 1936, S. 112.

Vierkandt schien es gleichgültig gewesen zu sein, ob für die „unbewusste Beeinflussung“ der Terminus „Formung“ gelten sollte oder Erziehung. Da er beide Begriffe gleichsam synonym benutzte, war für ihn ausschlaggebend, unbewusste Formen der „Beeinflussung“ resp. „Formung“ entwicklungslogisch als „Naturform der Erziehung“ erkannt zu haben, sie aber systematisch auch zur „Grundlage für alle Kulturformen“ der Erziehung zu erklären. Einig waren sich Vierkandt und Alt im Kern. Für beide galt, dass Erziehung im „weitesten Sinne ... eine allgemein verbreitete, unmittelbar in den Anlagen begründete Funktion des menschlichen gesellschaftlichen Lebens“[36] bzw. schlichtweg „wesensgemäß“ „eine Funktion der Gesellschaft“[37] ist.
Am meisten aber spricht dagegen, dass die gesuchte Antwort auf die Frage nach Herkunft und Ursprung von Alts Erziehungsbegriff mit dem Verweis auf Vierkandt abschließend gefunden ist, dass Alt selbst in den frühen Texten nur ein einziges Mal auf Vierkandt verweist, und dies nicht etwa im Zusammenhang mit seiner Begriffsdefinition von Erziehung, sondern als Literaturangabe zum Thema Familie – als der, so Alt in seiner im Sommersemester 1949 gehaltenen Vorlesung, „wichtigste(n) kontaktnahe(n) Gruppe“.[38]
Es bliebe noch, auf die in der DDR gängige Zuschreibung einzugehen, Robert Alt habe die ersten Beiträge zu einer „marxistisch-leninistischen Geschichte der Erziehung nach 1945“ geleistet.[39] Auf Lenin jedenfalls berief sich Robert Alt in seinen frühen Schriften und Vorlesungen nicht. Erst ab den 1950er Jahren verdienten Stalin und Lenin bei ihm Fußnoten.[40] Auf Marx jedoch verwies er schon in seiner Dissertationsschrift, dabei jedoch ausschließlich auf „Das Kapital“ und hier wiederum auf die Kapitel 23 und 24.
In Kapitel 23 behandelt Marx „Das allgemeine Gesetz der kapitalistischen Akkumulation“, in Kapitel 24 „die sogenannte ursprüngliche Akkumulation“. Erziehungstheoretisch relevante Fragen werden in diesem Zusammenhang nicht aufgeworfen. Selbst ausgesprochen bemühte DDR-Bildungshistoriker haben in diesen Kapiteln keine Aussagen von Marx über Erziehung entdecken können, allenfalls zur Lage von Kindern im 17. und 18. Jahrhundert.[41] Außer auf Marx verwies Alt in seiner 1949 konzipierten Vorlesung zudem auf Engels' Schrift über den Ursprung der Fa-

36 Vierkandt 1936, S. 120.
37 Alt 1975, S. 69.
38 Vorlesungsmanuskript Erziehungswissenschaft II (masch.) (1949). In: Nachlass Robert Alt. DIPF/BBF-Archiv, S. 26. Alt verweist hier auf Vierkandts Buch „Familie, Volk und Staat“, das allerdings erst 1936 erschien. Daher ist fraglich, ob Alt bis zu seiner Verhaftung noch Gelegenheit bekam, den Text zu studieren. Dafür wiederum spricht, dass er den Titel in seinem Vorlesungsmanuskript nicht korrekt wiedergibt, er ihn also möglicherweise nur ungefähr erinnerte.
39 König 1989, S. 33.
40 Vgl. z.B. Alt 1985, S. 39 u. 44.
41 Vgl. Marx, Karl:/Engels, Friedrich.: Über Pädagogik und Bildungspolitik, Bd. 2. Ausgewählt und eingeleitet von Schuffenhauer, Heinz/Goldhahn, Johannes/Hartung, Leo/Krapp, Gotthold unter Mitarb. v. Lesanovsky, Werner u. Berger, Hermann. Berlin 1976.

milie und des Privateigentums.[42] Ferner autorisierte er mit Marx seine Deutung des Verhältnisses von Produktionsweise (Basis) und Überbau.[43] Im engeren Sinne als Quellen des Erziehungsbegriffs von Robert Alt kommen diese Texte nicht in Frage.

Pädagogische Soziologie – soziologische Pädagogik

Vor allem Alts Vorlesungsmanuskripte aus den Jahren 1948 und 1949 stützen weit stärker die These Brita Rangs von der besonderen Bedeutung vorfaschistischer Soziologie für den durch Alt 1946 vorgestellten Erziehungsbegriff.[44] Alt führt in seinen Vorlesungsmanuskripten und in seiner „gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule" rund ein Dutzend Personen an, die der Soziologie, der pädagogischen Soziologie oder der soziologischen Pädagogik zugerechnet werden können, wenn man dieser Klassifizierung folgen mag.[45] Es handelt sich durchweg um die in der Debatte der 1920er und ersten 1930er Jahre maßgeblichen Disziplinvertreter. Diese Repräsentanten der genannten soziologischen Denkrichtungen sind von Alt offenkundig jedoch nicht allein für die Konstituierung seines Erziehungsverständnisses wichtig gewesen. Max Weber (1864–1920) beispielsweise interessierte ihn ausdrücklich wegen dessen „Typologie der Schule"[46], außerdem hinsichtlich der begrifflichen Unterscheidung „zwischen Leiten und Herrschen".[47] Am meisten aber war ihm Weber dabei nützlich, den gesellschaftlichen Charakter von Schule zu bestimmen, und zwar, wie Alt hervorhob, als ein Betriebsverband, einer Anstalt – im Gegensatz zu etwa einem Verein.[48]

Mit Leopold v. Wiese (1876–1969) beschäftigte Alt sich ebenfalls nicht vordergründig allgemeinpädagogisch, sondern vorrangig kritisch in Hinsicht auf dessen „formale Soziologie". Andererseits gestand er v. Wieses insgesamt „fruchtlos(en)" Bemühungen immerhin zu, etwa eine „große Vorarbeit auf dem Gebiete der Ordnungsprinzipien"[49] erbracht zu haben.[50]

---

42 Vgl. Vorlesungsmanuskript Erziehungswissenschaft II, S. 26 u. 37.

43 Vgl. ebd., S. 13

44 Vgl. Rang 1982, S. 24-25.

45 Vgl. Fischer, Alois: Pädagogische Soziologie. In: Vierkandt, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1931, S. 405-425; Fischer, Alois: Soziologische Pädagogik. In: Ebd., S. 589-592.

46 Hier nennt Alt Max Webers „Religionssoziologie". Ursprünglich wurde unter diesem Titel das Kapitel IV von Webers „Wirtschaft und Gesellschaft" 1921/22 posthum veröffentlicht. Vgl. Kippenberg, Hans G., i. Zus. m. Schilm, Petra (Hrsg.): Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Die Wirtschaft und die gesellschaftlichen Ordnungen und Mächte. Nachlaß. 2. Teilband: Religiöse Gemeinschaften. (Max Weber Gesamtausgabe MWG I/22-2). Tübingen 2001, S. 85.

47 Vorlesungsmanuskript Erziehungswissenschaft II, S. 63.

48 Vgl. ebd., S. 55.

49 Ebd., S. 62.

50 Alt führt in seiner Vorlesung auch Müller-Lyers „Soziologie der Erziehung" an. Dessen Auffassung von Erziehung war für Alts Erziehungsbegriff schwerlich von besonderer Bedeutung: Müller-Lyer definierte: „Durch Erziehung werden von einer Generation auf die andere alle die

Auch Max Scheler (1874–1928) diente Alt lediglich dazu, marxistische Grundauffassungen darzustellen. Bei Scheler kritisierte Alt dessen Trennung realer und idealer Faktorengruppen. „Diese Trennung" – so Alt – „ist nicht möglich! Der Geist existiert nicht isoliert! Er ist niemals zweckfrei! Welche Kräfte sind entscheidend? Die Produktionsweise ist entscheidend! (Marx) Der Entwicklungsstand der Produktivkräfte und die Produktionsverhältnisse bedingen die Elemente des Überbaus".[51]

Desgleichen erwähnte Alt in seiner Vorlesung Theodor Geiger (1891–1952), allerdings lediglich deshalb, um sich von dessen formaler Soziologie abzusetzen, obwohl Geiger sich ausdrücklich auch mit dem Verhältnis von Soziologie und Pädagogik befasste. Alt beklagte, dass Geiger die „gesellschaftliche Bedingtheit" von Formen „der Gesellungen" „nicht gesehen" habe.[52] Alt hätte indes auch auf ihn verweisen können, um die eigene Auffassung von der gesellschaftlichen Bedingtheit der Erziehung zu autorisieren,[53] mehr noch, um sich von dessen Erziehungsbegriff abzusetzen. Zwar anerkannte auch Geiger, dass Erziehung nicht zwingend planvoll zu erfolgen habe. Anders als Alt jedoch definierte er Erziehung als stets „bewusste Äußerung eines Einflusses in bestimmter Richtung", als „Beeinflussung auf ein bestimmtes Sachziel" hin. Stets müsse „Erziehung als solche beabsichtigt sein".[54]

Geigers Beschäftigung mit der „Erziehung als Gegenstand der Soziologie" kann als symptomatisch gelten für die etwa an der Wende von den 1920er zu den 1930er Jahren einsetzenden Vergewisserungsbemühungen über den Ertrag der Soziologie für eine eigenständige, sozialwissenschaftliche, souveräne, in diesem Sinne autonome Erziehungswissenschaft, insbesondere über deren Gegenstand. Fast einhellig setzten die Autoren dabei international bei Emile Durkheim (1858–1917) und in Deutschland bei Otto Willmann (1835–1920) an, verfolgten die Entwicklung weiter über Paul Barth (1858–1922) und Paul Natorp (1854–1924) bis hin zu ausdifferenzierten, sehr unterschiedlich konsequenten oder radikalen Antworten

---

Errungenschaften der Kultur übertragen, die das menschliche Geschlecht sich ... erworben hat und die den Menschen vom Tier unterscheiden. ... Ohne Erziehung wäre der Mensch ein Tier, ... ein sprachloser Idiot. – Die Erziehung ist die Kunst, die aus dem Tier, dem Homo ferus, den sprechenden und denkenden Kulturträger, den Homo sapiens, bildet, auf daß er fähig werde, das Dasein seiner Gattung und sein eigenes Dasein zu veredeln und zu erhöhen und zur bestmöglichen Glückseligkeit zu steigern". Müller-Lyer, Franz: Soziologie der Erziehung. (Die Zähmung der Normen, Teil 2). München 1924, S. 2. Von Müller-Lyer setzte Alt sich noch Mitte der 1950er Jahre kritisch ab, indem er dessen Vergleich zwischen der Erziehung bei primitiven Stämmen und bei höheren Tieren nicht gelten lassen wollte. Vgl. Alt, Robert: Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin 1956, S. 23.

51 Vorlesungsmanuskript Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 13.

52 Ebd., S. 59.

53 Vgl. Geiger, Theodor: Erziehung als Gegenstand der Soziologie (1). 1930. http://www.bbf.dipf.de/archiv/1998/abhand-005/geiger.htm, S. 1.

54 Ebd., S. 6.

auf die zentrale Frage, wie sie Aloys Fischer (1880–1937) 1914 schlicht formulierte: „Was ist Erziehung?“[55] In dieser Debatte wiederum werden Argumentationsstränge sichtbar, die bis zu dem von Robert Alt 1946 explizierten Erziehungsverständnis weisen und seinen Erziehungsbegriff als Bestandteil der vorfaschistischen Debatte kennzeichnen.

Dass Erziehung gesellschaftliche Erscheinung, gesellschaftliche Funktion oder (Ur)-Funktion der Gemeinschaft ist – je nachdem, wie die Begriffe Gemeinschaft und Gesellschaft verstanden, verwendet und bestimmt wurden – war in diesen resümierenden Beiträgen Konsens. Von hier aus begannen die jeweiligen Verfasser sich selbst und die prominenten Disziplinvertreter zu positionieren.

So kam Aloys Fischer zu dem Ergebnis, dass stets „das Erzieherische in Absicht, Wirkung, Wirkungsempfänglichkeit und Erfolg bestimmt wäre“, mit anderen Worten, Erziehung als Sozialverhältnis und Gegenstand autonomer Erziehungswissenschaft sich definieren ließe, das durch nichts sonst bestimmt wäre „als die Absicht, die Mittel und den Erfolg der Erziehung“.[56] Alt teilte zwar diese Auffassung Fischers hinsichtlich der gesellschaftlichen resp. gemeinschaftlichen Funktionsbestimmung von Erziehung. Sein Erziehungsbegriff lässt aber die Einschränkung Fischers nicht gelten, dass Erziehung stets als zweckgerichtetes Handeln erkennbar sein müsse.

Geiger verweist in seinem Resümee insbesondere auf Rudolf Lochner (1895–1978) und Carl Weiß (1892–1974). Beide erwähnt auch Alt in seiner Vorlesung. Immerhin bietet sich damit auch ein Vergleich der Erziehungsauffassung von Alt mit dem von Weiß diskutierten Erziehungsbegriff an.

Weiß stellte der intentionalen *Erziehung* eine funktionale *Formung* gegenüber. Er vermied, anders als Alt, den Begriff der funktionalen Erziehung und ließ diesen später nur gelten für den Fall einer Pädagogisierung funktionaler Formung[57]. Damit aber akzeptierte auch Weiß als Kriterium von Erziehung die Absicht.

Der von Geiger neben Carl Weiß hervorgehobene Rudolf Lochner hat 1930 selbst den Ertrag der „Gärungsvorgänge ... in der Erziehungswissenschaft“[58] bilanziert. Da auch Lochner in Alts Vorlesung erwähnt wird, kommt er selbst wie auch die durch ihn resümierend diskutierten Auffassungen für einen Vergleich in Betracht. Lochner beobachtete, dass „die starke Betonung des deskriptiven oder, wenn man so will, phänomenologischen Momentes ... sich immer mehr durch(setzt)“.[59] Zum Gegenstand der Erziehungswissenschaft erhob er das „Erziehungsgeschehen“. Da-

55 Fischer, Alois: Deskriptive Pädagogik. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 15 (1914) 2, S. 81-95, zit. S. 87.

56 Fischer 1931, S. 409.

57 Vgl. Weiß, Carl: Abriss der pädagogischen Soziologie. Teil I a: Allgemeine pädagogische Soziologie. Bad Heilbrunn 1958, S. 125.

58 Lochner, Rudolf: Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 31 (1930) 1, S. 1-18, zit. S. 1.

59 Ebd., S. 2.

mit würden „die Erziehungswissenschaften in den Kreis der Sozialwissenschaften“ geraten. „Alle erzieherischen Phänomene“ werden als „Gesellschaftserscheinungen“ analysiert[60] bzw. gelten als „soziologisches Phänomen“.[61]
Bis hier dürfte Alt Lochner gefolgt sein können. Lochner aber wusste, dass „die Einigung“ darüber, ob es eine „unbewusste Erziehung“ gibt und ob daher „die Unterscheidung von bewusster und unbewusster Erziehung zu Recht (besteht)“, „viel schwerer möglich“ ist.[62] Er selbst entschied sich – wie Fischer – dafür, von Erziehung erst dann zu sprechen, „wenn die Unbewußtheit insofern überwunden ist, als von einem Subjekt absichtsvolle, zielstrebige Handlungen ausgehen; das ist sowohl bei der Situationserziehung wie bei der Planerziehung“ so.[63] Den Fall, dass ein Subjekt von „seine(r) Einwirkung auf das Objekt“ nichts weiß, dennoch „erziehliche Effekte, ... erziehliche Erfolge“ erreicht, ließ Lochner schon nicht mehr als Erziehung gelten.[64] Lochner warnte geradezu vor einer derartigen Ausweitung des Erziehungsbegriffs. Er fürchtete die Entwicklung der Erziehungswissenschaft zu einer „Lehre von den Wechselwirkungen und Beeinflussungen der Menschen untereinander“. Erziehungswissenschaft aber würde dadurch aufhören, „eine selbständige Disziplin mit besonderem Gegenstandsgebiet zu sein“.[65]
Lochner identifizierte zwei Richtungen dieser Entwicklung, die nach seiner Auffassung gleichermaßen der Erziehungswissenschaft „den Todesstoß“[66] versetzen würden. Er nennt zum einen Walter Popps Milieutheorie, nach der „nicht nur solche personaler Art, sondern offenbar auch nichtmenschliche Naturkräfte ... auch direkt, ohne durch besondere Handlungen irgendeiner Person zweckvoll geleitet zu werden, auf ein menschliches Individuum ‚erziehlich‘ einwirken“.[67] Diese Rigorosität aber besitzt nicht einmal Alts ausgesprochen weiter Erziehungsbegriff, der indes auch nirgends auf Popp zurückverweist.

60 Ebd., S. 6.
61 Ebd., S. 7.
62 Ebd., S. 9.
63 Ebd., S. 10.
64 Ebd., S. 11.
65 Ebd.
66 Ebd., S. 12.
67 Ebd., S. 11. Tatsächlich beharrte Popp: „… auch die Außenwelt als solche vermag außerhalb besonderer Erziehungshandlungen erziehlich auf das menschliche Individuum zu wirken“. Popp, Walter: Das pädagogische Milieu. Studien zum Milieubegriff und einer Milieupädagogik. Langensalza 1928, zit. S. 108. Allerdings schreibt er ausschließlich dem Milieu und nicht etwa „zufälligen Außenwelteinwirkungen“ eine nachhaltige Wirkung zu. Ebd., S. 109. Dem Milieu wiederum rechnet Popp „gewisse reale Gegebenheiten“, vor allem jedoch „alle in Frage kommenden geistigen Gehalte“ zu, wobei er diese geistigen Gehalte als dominant qualifiziert. Popp 1930, S. 40 f. Indem er eine überragende Rolle des Geistigen im Milieu behauptet, nähert er seine Milieupädagogik wieder der vorherrschenden Auffassung an. Vgl. zu Popp Kabaum, Marcel: Milieutheorie deutscher Pädagogen (1926–1933). Pädagogische Soziologie bei Walter Popp, Adolf Busemann und Max Slawinsky. Würzburg 2013.

Die zweite Strömung sieht Lochner durch Ernst Krieck (1882–1947) repräsentiert, den er als „Panpädagogisten“ abkanzelt. Offenbar zählte er ebenfalls Karl Friedrich Sturm[68] dieser Denkrichtung zu. Als „Panpädagogismus“ beschreibt Lochner jene Auffassung, nach der Erziehung gesellschaftliche Funktion ist, und zwar dergestalt, dass „‚alle jederzeit alle erziehen'“, dass Erziehung überall dort einsetzt, „wo Wirkungen von Seele zu Seele – mögen sie auch unbewusst gegeben sein – vorhanden sind“.[69] Inwieweit diese Auffassung Alts Erziehungsbegriff nahekommt, bleibt zu prüfen, nachdem Lochners Interpretation kontrolliert ist.
Sturm jedenfalls anerkannte in diesem Sinne alle Phänomene als Erziehungstatsache dann, „wenn eine innere Formung des Menschen erfolgt, die sich als Wertverwirklichung darstellt“.[70] Diese indes ausschließlich „geistige Wirkung“ könne „nur vom Geist“ erweckt werden. „Erziehung ist immer Wirkung eines Subjektes“. Sie braucht deshalb“, so Sturm weiter, aber „noch nicht Tätigkeit eines Subjektes zu sein“. Stets sei es „im tiefsten Grund der Geist, der erzieht“. Umwelt kann daher „nur erziehen, soweit sie geistiges Gepräge ist“. Die natürliche Umwelt vermag es nicht“.[71] Diese Passage autorisiert Sturm mit Krieck.
Sturm rückte jedoch im Weiteren von Krieck wieder ab, indem er vom „Wesensbegriff“ zum „Normbegriff“ der Erziehung zu gelangen suchte: Insofern die geistige Umwelt Subjekt der Erziehung ist, ist es die „Kultur, der objektive Geist“, der erzieht. Durch Erziehung werde der objektive Geist in der (bildsamen) Einzelseele „verlebendigt, gibt ihr eine „bleibende Wertverfassung und Werterfüllung“. Damit gewänne Erziehung „ihr Recht und ihren Sinn von den Werten her, von denen sie gelenkt und auf deren Verwirklichung sie gerichtet ist“.[72]
Diese Gedankengänge, mit denen Sturm vorerst in den Schoß der pädagogischen Tradition mit ihrer Dominanz des intentionalen Erziehungsverständnisses zurückkehrte, erklärte Krieck in seiner „Philosophie der Erziehung“ allenfalls zur nachgeordneten Angelegenheit: Für die Wissenschaft, so Krieck, ist Erziehung „nicht zuerst eine Aufgabe, sondern eine Gegebenheit, eine Urfunktion des Geistes und der Gemeinschaft im Werden des Menschen, und als solche ist sie eine ursprüngliche geschichtsbildende Macht, eine Grundbedingung alles geistigen Seins und Wachsens“.[73]

68 Karl Friedrich Sturm (1880-1942) wurde als Sohn eines Polizisten in Berlin geboren. Er arbeitete als Volksschullehrer und war als Direktor, Schulrat und Oberschulrat in Dresden sowie über Jahre in der Lehrerausbildung tätig. Als frühes Mitglied der NSDAP wurde Sturm 1933 Oberregierungsrat im Sächsischen Ministerium für Volksbildung.

69 Lochner 1930, S. 10.

70 Sturm, Karl Friedrich: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Osterwieck 1927, S. 43.

71 Ebd., S. 44-45.

72 Ebd., S. 45.

73 Krieck, Ernst: Philosophie der Erziehung. Jena 1922, S. 45.

Kriecks Definition bietet zweifellos ein außerordentliches Maß an (formaler) Übereinstimmung mit Alts Erziehungsbegriff. Allein die – wenngleich im Selbstverständnis der Akteure dadurch grundsätzliche Differenz erzeugende – Bestimmung von Erziehung als Funktion des Geistes findet sich bei Alt nicht. Stattdessen rechnete Alt Erziehung dem sog. Überbau zu, der Marx zufolge sich „auf den verschiedenen Formen des Eigentums, auf den sozialen Existenzbedingungen erhebt", verschiedene und eigentümlich gestaltete Empfindungen, Illusionen, Denkweisen und Lebensanschauungen umfaßt"[74] und landläufig verstanden wurde als „die Gesamtheit der politischen, juristischen, weltanschaulichen, moralischen Ideen, Einbildungen, Forderungen".[75] Krieck hingegen rechnete Erziehung „gleichwie Religion, Recht, Sprache, Gemeinschaft, Staat" den „ursprüngliche(n) Gegebenheiten"[76] zu, ohne diese etwa in ähnlicher Weise in einer übergeordneten Kategorie zusammenzufassen.
Unterhalb dieser letzten und großen philosophischen Lagerspaltung[77] ist die begriffliche Nähe erst recht unübersehbar. Ist für Krieck Erziehung „Gegebenheit"[78], so „vollzieht sich"[79] Erziehung nach Alt. Für diesen ist sie Funktion der Gesellschaft, für Krieck Urfunktion der Gemeinschaft.[80] Nach Alt ist Erziehung ebenso „wesensgemäß der Fortdauer der Gesellschaft „zugeordnet"[81] wie sie für Krieck „Grundbedingung alles geistigen Seins und Wachsens"[82] ist. Damit ist sie Krieck zufolge „geschichtsbildende Macht"[83], während Alt in diesem Zusammenhang betont, dass „Erziehung ... nicht jenseits des geschichtlichen Prozesses (verläuft)".[84]
Indem aber Alt Erziehung als Funktion der Gesellschaft – und nicht wie Krieck als Urfunktion des Geistes und der Gemeinschaft – bestimmte, wollte er fraglos die materialistische Basis seines Denkens betonen. Die Verwendung des von Krieck bevorzugten, völkisch-organologisch aufgeladenen Terminus „Gemeinschaft"[85] ist bei Alt nicht nur politisch – und das erst recht nach der Erfahrung des National-

---

74 Marx, Karl: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Marx/Engels Werke, Bd. 8. Berlin 1960, S. 111-207, zit. S. 139.
75 Klaus, Georg/Buhr, Manfred (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. Leipzig 1975, S. 1236.
76 Krieck 1922, S. 3.
77 Vgl. Engels, Friedrich: Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie. In: Marx/Engels Werke, Bd. 21. Berlin 1962, S. 259-307, hier. S. 275.
78 Krieck 1922, S. 3.
79 Alt 1975, S. 68. Gleichlautend auch bei Krieck 1922, S. 3.
80 Krieck 1922, S. 4. Die begriffliche Unterscheidung zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft dürfte in diesem Zusammenhang auch insofern Bedeutung besitzen, als Krieck Gemeinschaft wiederum als „einen geistigen Organismus" auffasst. Krieck 1933, S. 14.
81 Alt 1975, S. 68.
82 Krieck 1922, S. 45.
83 Ebd.
84 Alt. 1975, S. 68.
85 Zur Diskussion im Zeitalter der Reformbewegungen vgl. insbesondere Kerbs, Diethart/Linse, Ulrich: Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal 1998, S. 155-159.

sozialismus – ganz und gar ausgeschlossen, sondern in erster Linie durch sein Bekenntnis zu Marx. Kriecks Erziehungsbegriff erscheint mithin durch Alt in bester materialistischer Tradition aufgehoben, vom Kopf auf die Füße gestellt worden zu sein – ein Verfahren, zu dem sich Marx und Engels bekanntlich in erster Linie in Hinsicht auf „Hegels Denkweise" bekannten.[86] Karl Friedrich Sturms bemerkenswertes Bekenntnis zur dialektischen Methode[87] hätte sich im Übrigen auch angeboten, materialistisch gewendet zu werden.

Möglicherweise sind all diese Übereinstimmungen nicht bedeutsamer als jene zum ebenfalls soziologisch geprägten Erziehungsverständnis Alfred Vierkandts. Jedoch wird der Umstand, dass Alt bei Vierkandt studierte, von Alt ebenso wie durch seine Biographen gewürdigt, während Ernst Krieck sowohl in Alts (auto-) biographischem Zeugnis als auch in seinen wissenschaftlichen Abhandlungen nirgends vorkommt. Diese hier vor allem interessierende Tatsache verdient im Weiteren Beachtung.

Diskursive und biographische Konstellationen

Es war gewiss kein Zufall, dass ausgerechnet Alts engster Mitstreiter in der Zeitschriftenredaktion der seit August 1946 erscheinenden „Pädagogik" Max-Gustav Lange (1899-1963)[88] sich schon 1946 sehr kritisch mit der Tradition und Konsequenz des funktionalen Erziehungsbegriffs auseinandersetzte. Offensichtlich trieben ihn erhebliche Bedenken. Lange anerkannte zwar im funktionalen Erziehungsbegriff einen „wertvollen Ansatz", aber er warnte zugleich davor, „eine theorie[89] schon dann als fortschrittlich anzusehen, wenn sie auf die gesellschaftlichen zusammenhänge des erziehungsgeschehens hinweist".[90]

---

86 Vgl. Engels, Friedrich/Marx, Karl: Zur Kritik der Politischen Ökonomie. Erstes Heft. In: Marx/Engels Werke, Bd. 13. Berlin 1961, S. 468-477, S. 473-474.

87 Sturm 1927, S. 71-81.

88 Max Gustav Lange brach allerdings 1950 für die Zeitgenossen völlig überraschend seine erfolgreiche Karriere in der SBZ/DDR durch „Republikflucht" ab und trat danach nur noch einmal, und zwar 1954, mit seinem umstrittenen Buch „Totalitäre Erziehung" hervor. Die Ursache dieses spektakulären Frontenwechsels im „Kalten Krieg" ist inzwischen aufgeklärt. Lange musste damals aktuell fürchten, dass seine durch ihn verschwiegene NSDAP-Mitgliedschaft entdeckt würde. Vgl. Häder, Sonja: Sozialporträt der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle-Wittenberg von ihrer Gründung 1946/47 bis zu ihrer Auflösung 1955. Strukturwandel vs. bürgerliche Kontinuität. In: Hübner, Peter (Hrsg.): Eliten im Sozialismus. Beiträge zur Sozialgeschichte der DDR. Köln/Weimar/Wien 1999, S. 381-403, hier S. 395, Fußnote 48; Wiegmann, Ulrich: Agenten – Patrioten – Westaufklärer. Staatssicherheit und Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 2015, S. 22-28.

89 In der Zeitschrift Pädagogik wurde bis 1949 Kleinschreibung praktiziert.

90 Lange, Max Gustav: Zur grundlegung der erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 1 (1946) 3, S. 16-26, S. 23-24.

Langes stärkstes Argument war die Tatsache, dass ausgerechnet der Faschist Krieck „schon in seinen frühen schriften die theorie von der sozialen funktion der erziehung radikal durchzuführen versucht (hat)“[91]. Es spricht nicht wenig dafür, dass er zu allererst Robert Alt mahnen wollte, denn dieser war es, der den funktionalen Erziehungsbegriff in die gerade begonnene erziehungswissenschaftliche Debatte eingeführt hatte. Außerdem setze Alt sich mit seinem erst wenige Wochen zuvor erschienenen Aufsatz „Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule“[92] zu Langes Auffassung in Widerspruch.[93] Während Lange Wirklichkeitserkenntnis des Erziehungsgeschehens zum Ziel der Erziehungswissenschaft erklärte und sich „zur empirie, zur deskription“ bekannte, aber die für geeignet befundenen „wissenschaftstheoretischen formulierungen“ auch „durch eine aufdeckung der bedingungen der verkehrung der wirklichkeitserkenntnis ins faschistische zu unterbauen“ verlangte[94], hatte Alt längst mit seinem funktionalen Erziehungsbegriff die gesellschaftspolitische Inanspruchnahme der Schule für die Überwindung einer „nur formalen Demokratie“ und den Aufbau einer „sozialen Demokratie“[95] gerechtfertigt.

Im Vergleich von Langes Resümee der erziehungswissenschaftlichen Debatte seit der Wende zum 20. Jahrhundert zu ähnlichen wissenschaftsgeschichtlichen Abhandlungen anderthalb Jahrzehnte zuvor fällt zudem auf, wie wichtig Lange ausgerechnet Kriecks theoretischen Entwurf nahm. Theodor Geiger etwa hatte sich nicht einmal bereit gefunden, auf „die Gelegenheitssoziologie in den pädagogischen Werken Ernst Kriecks“ einzugehen. Dies hatte er den Leistungen von (anderen) Schulmännern – etwa von Lochner oder Weiß – nicht versagt, obwohl es auch jenen, wie er meinte, „an eigentlich soziologischer Schule gebricht“.[96] Aloys Fischer nennt in seinen Beiträgen im „Handbuch der Soziologie“ nicht einmal Kriecks Namen.[97]

Für die Hypothese, dass Lange ausgerechnet Alt, der in unvorstellbarer Weise unter dem nationalsozialistischen Terror gelitten hatte, die materialistische Aufhebung des Krieck‘schen Erziehungsbegriffs unterstellte, spricht ein weiterer, zumindest verschwiegener, wenn nicht gar verdrängter Umstand. Vielleicht war Lange sogar

91 ebd., S. 23.
92 Nachdruck in: Alt 1975 a, S. 68-85.
93 Vgl. Benner/Sladek 1998, S. 50-51.
94 Lange 1946, S. 17.
95 Alt 1975, S. 70.
96 Geiger 1930, S. 4.
97 Fischer gehörte 1932 auch zu jener Minderheit deutscher Hochschullehrer, die Krieck die erbetene Solidarität verweigerten, als dieser durch Adolf Grimme strafversetzt wurde. Vgl. Horn, Klaus-Peter: „Die Hauptsache ist, daß ein deutlicher Protest erfolgt“. Die ‚Strafversetzung‘ Ernst Kriecks 1931 im Kontext. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 8/2002), S. 289-320, hier S. 303-304.

über die bemerkenswerte Tatsache informiert,[98] dass Alt (als Studierender) und Krieck (als Lehrender) zeitgleich, und zwar etwa von November 1928 bis Mai/ Juni 1929 Angehörige der Pädagogischen Akademie in Frankfurt a.M. waren. Jedoch ist eher unwahrscheinlich, dass Alt in seinem letzten Semester noch Lehrveranstaltungen Kriecks besuchte.[99] Die Berufung des einigermaßen prominenten, wenngleich zu keiner Zeit unumstrittenen Krieck für das Fach Pädagogik durch den liberalen preußischen Kultusminister Carl Heinrich Becker zum Nachfolger Georg Reichweins[100] hatte jedoch einiges öffentliche Interesse auf sich gezogen und dürfte auch von Alt umso mehr als Ereignis an der Frankfurter Akademie wahrgenommen worden sein. Immerhin wurde Kriecks „'reine' Erziehungswissenschaft" nach einigem Zögern auf Beschluss des Lehrkörpers sogar „zur theoretischen Grundlage der erziehungswissenschaftlichen Arbeit an der Pädagogischen Akademie" in Frankfurt a.M. erhoben.[101]
Die geringe Zahl[102] von anfänglich nur 50 Studierenden der Pädagogischen Akademie in Frankfurt a.M., die das im Stadtteil Sachsenhausen gelegene ehemalige Mittelschulgebäude beherbergte, spricht für eine wie auch immer geartete Begegnung Alts mit Krieck. Aufsehen hatte nicht zuletzt Kriecks Antrittsrede erregt. Darin wiederholte er seine These, dass „Erziehung eine im Wesen des Menschentums wurzelnde Urfunktion darstellt gleich der Sprache, dem Recht, der Religion,

98 Dass Lange nach seiner Übersiedlung in den Westen nichts dergleichen in dieser Richtung aussagte, stützt diese Annahme allerdings nicht. Es fällt aber andererseits ohnehin auf, dass Alt von Lange nur in einer Reihe von Fußnoten erwähnt wird. Lange bescheinigte ihm, einen Marxismus mit privatphilosophischer Prägung gepflegt zu haben. Vgl. Lange, Max Gustav: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Frankfurt 1954, S. 275, Fußnote 786.

99 Die Stundentafel für die Pflichtfächer sah im 4. Halbjahr keine Pädagogikausbildung mehr vor. Vgl. Weber, Rita: Die Neuordnung der Volksschullehrerausbildung im Preussen der Weimarer Republik. Beiträge zur Entstehungsgeschichte und zur gesellschaftlichen Bedeutung der Pädagogischen Akademien. Berlin 1982, S. 612-613. Angesichts der Tatsache, dass keinerlei Studienunterlagen Robert Alts überliefert sind, sowie unter Berücksichtigung des verschulten Studiums an den Pädagogischen Akademien, stützt sich diese Annahme darüber hinaus auf das überlieferte Anmeldebuch (Studienbuch) von Gottfried Hausmann, einem Kommilitonen Alts und Studienfreund im selben Ausbildungszyklus, mit dem er nach 1946 brieflichen Kontakt aufrechterhielt. Diesen Unterlagen zufolge hat Krieck auch nicht dem Prüfungsausschuss angehört, der das Zeugnis über die erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ausstellte. Vgl. Nachlass Gottfried Hausmann, Bd. 1, Mappe 44.

100 Reichwein war allerdings als Dozent für die Fächer Pädagogik, Geschichte und Staatsbürgerkunde tätig gewesen. Vgl. zu Krieck Hesse, Alexander: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941). Weinheim 1995, S. 453-457.

101 Müller, Gerhard: Ernst Krieck und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform. Frankfurt a.M. 1978, S. 82.

102 Zunächst waren 50 Studierende immatrikuliert, später stieg die Zahl auf ca. 200. Vgl. Zur Eröffnung der Pädagogischen Akademie. Der Lehrkörper der neuen Frankfurter Bildungsstätte. In: „Frankfurter Nachrichten" vom 8. Mai 1927, 2. Beiblatt.

der Kunst, der wirtschaftlichen und politischen Funktion, nicht aber etwas, das der Mensch einstmals erfunden, aus Ueberlegung und Zwecktätigkeit hervorgebracht habe. Wo immer Menschen in Gemeinschaft zusammenleben, vollzieht sich Erziehung, gleichgültig zunächst, ob dieser Vorgang bewußt und absichtlich oder unbewußt und rein funktional geschieht".[103]
In dieser Darstellungsvariante des Krieck'schen Erziehungsbegriffs wäre durch Alt lediglich der Gemeinschafts- durch den Gesellschaftsbegriff zu ersetzen gewesen. Unschwer erkennbar ist überdies die ähnliche bis teilweise identische Formulierung im zweiten Teil der Begriffsbestimmung,[104] was jedoch auch dem Zufall geschuldet sein könnte.

Verdrängung geistiger Wurzeln

Gewissheit besteht lediglich darüber, dass Alts Erziehungsbegriff dem soziologisch-pädagogischen und pädagogisch-soziologischen Diskurs der 1920er Jahre entstammt. Das jedenfalls verschweigt Robert Alt in seinen Vorlesungen bis Ende der 1940er Jahre nicht. Ungenannt blieb allerdings von Anfang an einer der wichtigsten Teilnehmer in dieser Diskussion. Aber diese Ausgrenzung hatte Tradition. Ernst Krieck wurde, wie gesehen, auch von anderen Akteuren der Debatte verschwiegen oder verdrängt. Und keiner der Beteiligten hatte dazu mehr Veranlassung als Alt.
Die zunehmende Stalinisierung in der noch jungen DDR etablierte ab Anfang der 1950er Jahre einen etwa seit 1947/48 beginnenden und 1949 forcierten Paradigmenwechsel auch in der Erziehungswissenschaft hin zur sog. Sowjetpädagogik auf marxistisch-leninistisch(-stalinistisch)er Grundlage. In den 1956 erstmals publizierten „Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung" ist durch Alt eine nahezu vollständige Umorientierung hinsichtlich der – thematisch relevanten – vorgeblich benutzten Literatur vollzogen worden, zumindest aber zu verantworten. Die in Frage kommende bibliographische Rubrik „Allgemeine gesellschaftswissenschaftliche und pädagogische Schriften" enthält lediglich noch Paul Barths „Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Betrachtung" und Franz Müller-Lyers „Soziologie der Erziehung".[105] Von beiden Autoren setzte sich Alt ab.[106] Außerdem ist noch Alfred Vierkandt mit dem 1922 in einer Festschrift für Eduard Seler erschienenen Aufsatz über „Das genossenschaftliche Gemeinwesen der Naturvölker" und mit seinem im „Handwörterbuch der Soziologie" 1931 publizierten Beitrag über „Die

103 Krieck, Ernst: Die Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Antrittsvorlesung an der Pädagogischen Akademie zu Frankfurt a.M. In: Erziehung und Bildung 10 (1929) 1, S. 1-4, S. 2.
104 Hier sei die Altsche Formulierung wiederholt: „...Erziehung ... vollzieht sich immer und überall da, wo Menschen zusammen leben. Sie ist eine Funktion der Gesellschaft ...". Alt 1975 a, S. 68-69.
105 Vgl. Alt 1956, S. 231-232.
106 Vgl. ebd., S. 23, 111 u. 158.

genossenschaftlichen Gesellschaftsformen der Naturvölker“ vertreten. Der Rest sind außer Schriften von Marx, Engels, Lenin und Stalin in erster Linie sowjetische Autoren. Durch die Herausgeber der Werke Robert Alts ist zumindest in der ebenfalls aufgelegten Vorlesung „Einführung in die Geschichte der Erziehung“ ein anonym gebliebener „Verfasser“ nachträglich identifiziert worden. Es handelt sich um Josef Dolch und dessen Abhandlung „Gegenstände und Formen der pädagogischen Geschichtsschreibung“ aus dem Jahre 1930.[107]
Als Folge des Literaturaustausches wurden zwar die Fäden, die Robert Alt mit der soziologischen Debatte der 1920er und ersten 1930er Jahre verband, nicht durchtrennt, aber seine wissenschaftliche Herkunft blieb fortan den Blicken der nachfolgenden Generationen von Bildungshistorikern verstellt.[108]

Nachbetrachtung

Dass aus den in Frage kommenden Ideengebern neben Alfred Vierkandt ausgerechnet Ernst Krieck, vielleicht auch Karl Friedrich Sturm herausragen, ist einigermaßen brisant, insofern vor allem Krieck sich vom soziologisch ambitionierten erziehungswissenschaftlichen Außenseiter sukzessive und doch für seine Zeitgenossen einigermaßen überraschend seit 1932 zu einem der Chefpädagogen des Nationalsozialismus entwickelte. Bildungs- und wissenschaftsgeschichtlich kaum bemerkenswert wäre es hingegen gewesen, wenn Alt beispielsweise Siegfried Bernfelds Erziehungsbegriff rezipiert hätte, obwohl freilich dieser allein wegen seines Bekenntnisses zur „Psychologie Freuds“[109] für die Pädagogikentwicklung in der DDR keine Rolle spielen durfte. Bernfelds aus erziehungstheoretischer Perspektive herausragende Schrift „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ aus dem Jahre 1925 wird von Alt nirgends erwähnt. Aus seinem Vorlesungsmanuskript geht lediglich hervor, dass er Bernfelds Bericht über das Kinderheim Baumgarten von 1921 und dessen Text „Vom Gemeinschaftsleben der Jugend“ aus dem Jahre 1922 kannte.[110] Diese intellektuelle Begegnung aber blieb für Alts Erziehungsbegriff folgenlos. Allerdings hatte Bernfeld eingestanden, den teilweise auch von Alt angestrebten notwendigen Ausbau „zu einer psychologisch und soziologisch fundierten Erziehungswissenschaft“ selbst nicht geleistet zu haben.[111]

---

107 Vgl. Alt 1985, S. 273.

108 Es gehört zu den peinlichen Zeugnissen parteilicher Erziehungsgeschichtsschreibung in der DDR, dass Robert Alt in seinen Vorlesungen z.B. Stalin anführte oder ihn in stalinistischer Zeit anzuführen gezwungen war, um etwa Binsenwahrheiten über die „Urgemeinschaft“ zu autorisieren. Alt 1985, S. 16.

109 Vgl. Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 2. Aufl., Leipzig/Wien/Zürich 1928, Vorwort zur 2. Aufl.

110 Vgl. Vorlesungsmanuskript Erziehungswissenschaft II, S. 45.

111 Vgl. Bernfeld 1928, Vorwort zur 2. Aufl.

Neben Krieck hat sich auch Sturm seit 1932 sogar zu einem enthusiastischen Anhänger des Nationalsozialismus entwickelt[112] und auf diesem Wege sich immer stärker die erziehungstheoretische Position Kriecks zu eigen gemacht.
Vierkandt hingegen wäre eine solche Hinwendung zum Nationalsozialismus schwerlich nachzusagen. Immerhin ließe sich auch bei ihm ein gewisses Maß an Anpassungsbereitschaft nachweisen, etwa wenn er sich 1936 einen der gängigen Vorwürfe nationalsozialistischer Ideologen gegenüber der vermeintlichen marxistischen Umweltlehre zu eigen machte: „Daß der Mensch überhaupt durch seine gesellschaftliche Umwelt geformt wird, ist allgemein anerkannt. Zeitweilig ist man in gewisser Richtung in dieser Anschauung sogar zu weit gegangen, indem man die Allmacht der Umwelt annahm. Heute wissen wir, daß ihr Einfluß seine Grenzen hat an den angeborenen Anlagen der Persönlichkeit".[113]
Welcher Reiz mag von der „pathologische(n) Struktur einer hypertrophen ... Erziehungsreflexion" ausgegangen sein, dass sogar Alt als existenziell Betroffener des nationalsozialistischen Größenwahns dazu tendierte, wiederum oder wiederholt erziehungsbegrifflich „alle ... Begrenzung und Bescheidung des pädagogischen Anspruchs" preiszugeben?[114] Vielleicht war es nur die sehr verständliche Euphorie, die einen Überlebenden des Holocaust befallen durfte angesichts der sich 1945/46 eröffnenden, längst ersehnten, sich selbst gegenüber aber tausendfach schon abgeschriebenen gesellschaftspolitischen Chance für einen radikalen, allumfassenden, totalen Neuanfang. Möglicherweise aber war es auch bloß die fehlende Kraft des in seiner Zeit Befangenen und gleichsam neu Geborenen, seine geistigen Wurzeln und damit sich selbst sogleich wieder in Frage zu stellen.

---

112 Vgl. Steinhaus 1987.
113 Vierkandt 1936, S. 110.
114 Tenorth, Heinz-Elmar: Pädagogisches Denken. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918-1945. München 1989, S. 111–154, zit. S. 140-141.

3.3 Heinrich Deiters – eine sozialdemokratische Biographie: berufliche Ausgrenzung und erziehungswissenschaftliche Remigration

Vorbemerkungen[1]

Zumindest bis zum Ende der deutschen Zweistaatlichkeit gehörte Heinrich Deiters in der historisch-pädagogischen Reflexion offenkundig zu jenen Gestaltern pädagogischer und bildungspolitischer Nachkriegswirklichkeit, dessen Leben und Werk zu einer im Allgemeinen inkonzilianten Positionierung drängte. Die mehrfachen öffentlichen Erinnerungen an ihn in der DDR[2] rechtfertigten sich vor allem durch die Tatsache, dass Deiters ausnahmsweise jenen zumindest disziplinintern prominenten Erziehungswissenschaftlern der Weimarer Republik zugerechnet werden durfte, die nach dem Ende des Nationalsozialismus in der SBZ und dann in der DDR ihre Karriere fortsetzten. Sein deshalb westlicherseits häufig als Opportunismus stigmatisiertes pädagogisches und bildungspolitisches Engagement und vor allem seine SED-Mitgliedschaft sorgten ebenfalls dafür, dass er auch in den Westzonen und der Bundesrepublik zwar kaum rezipiert, aber nicht vergessen und vor allem politisch kontrovers beurteilt wurde.[3] Ende der 1980er Jahre wurde der Interpretationsrahmen erneut ausgeschöpft. Gerade zu dem Zeitpunkt, als sich die deutsch-deutsche Perspektive zu klären begann, machten Christoph Führ und Wolfgang Mitter zu Deiters' Gunsten dessen gesamtdeutsche Bemühungen geltend.[4] Zeitgleich allerdings beharrten Benno Schmoldt

---

1 Für d. Bd. bearb. Version des Beitrags: Wiegmann, Ulrich: Heinrich Deiters – berufliche Ausgrenzung und „erziehungswissenschaftliche Remigration". In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 5, S. 765-780.

2 Hohendorf, Ruth u. Gerd: Heinrich Deiters. Ein Leben der Bewahrung und Bewährung. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 27 (1967). Berlin, S. 306-320: Hohendorf, Ruth u. Gerd: Heinrich Deiters zur Bewahrung und zur Pflege des progressiven Erbes − Ein Beitrag über die Anfänge der Geschichte der Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 29 (1989). Berlin, S. 85-106; Hohendorf, Gerd: Heinrich Deiters – 1887 bis 1966. Im Innersten ergriffen, keine Mühe scheuend. In: Hohendorf, Gerd/König, Helmut/Meumann, Eberhard (Hrsg.): Wegbereiter der neuen Schule. Berlin 1989, S. 55-61.

3 Oppermann, Detlef: Schule und Bildung zwischen Tradition und Umbruch. Die Lebenserinnerungen von Heinrich Deiters. Eine Einführung. In: Heinrich Deiters: Bildung und Leben. Erinnerungen eines deutschen Pädagogen. Hrsg. und eingel. von Detlef Oppermann. Mit einem Nachwort von Walter Fabian. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 40). Köln u. Wien 1989, S. XI-LIX, vgl. S. XII; Oppermann, Detlef: Heinrich Deiters ein Pädagoge zwischen Klassik und Moderne. In: Schmoldt, Benno in Zusammenarbeit mit Schuppan, Michael-Sören (Hrsg.): Pädagogen in Berlin. Auswahl von Biographien zwischen Aufklärung und Gegenwart. (Materialien und Studien zur Geschichte der Berliner Schule, Bd. 9). Hohengehren 1991, S. 343-365, hier S. 343-345.

4 Führ, Christoph/Mitter, Wolfgang: Vorwort der Herausgeber. In: Deiters 1989, S. VII-X.

und Michael-Sören Schuppan auf anderen politischen Maßstäben,[5] und Schmoldt erneuerte mit der Berufung auf die unsachliche Polemik Kurt Schumachers den Vorwurf an Deiters, sich auf den „rotlackierten Faschismus“ eingelassen zu haben.[6]
Ganz gleich aber, ob man sich bisher für Ausgrenzung, Vereinnahmung oder für die wissenschaftliche Bewertung seiner Leistungen entschieden hatte, allen Darstellungen, Würdigungen und Erinnerungen war gemeinsam, Deiters’ Leben und Werk während des Nationalsozialismus weitgehend ignoriert oder ausgeblendet zu haben. Das mochte noch einsichtig sein, soweit nur vordergründig dessen unmittelbare pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Leistung interessierte. Immerhin hatte Deiters selbst keinen Anlass gesehen, sich seines Lebens im Nationalsozialismus öffentlich zu erinnern. Jedoch bleibt der Beginn, möglicherweise aber auch das Ende seiner Karriere in der SBZ und DDR ohne die Tatsache der politisch erzwungenen zwölfjährigen Unterbrechung seiner erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Laufbahn unverständlich. Erst die berufliche Ausgrenzung während des Nationalsozialismus begründete seinen Aufstieg in die bildungspolitische Zentrale der SBZ, wenig später seine Berufung zum Hochschullehrer an der renommierten Berliner Universität und endlich seine Ernennung zum Dekan ihrer Pädagogischen Fakultät. Vor aller Qualifikation rechtfertigte seine zeitweilige Zugehörigkeit zum erziehungswissenschaftlichen Establishment der DDR ebenso wie die Tatsache seiner nationalsozialistischen Maßregelung, großzügig über sein Schicksal zwischen 1933 und 1945 hinwegzugehen. In einem durch die Erinnerung an den antifaschistischen Widerstandskampf, an Emigration oder Konzentrationslagerhaft geprägten politischen Klima in der SBZ und DDR bot die soziale Abgeschiedenheit eines politisch Ausgegrenzten offenbar nicht Anlass genug für eine historisch-pädagogische Nachfrage. Andererseits war es angesichts der erneuten politischen Vorhaltung gegenüber Deiters Ende der 1950er Jahre, in deren Folge er sich nunmehr endgültig an die Peripherie erziehungswissenschaftlicher Kommunikation gedrängt sah, sowie der seitdem ohnehin nur selektiven Rezeption seiner pädagogischen und bildungspolitischen Ideen und Auffassungen das Verdienst Ruth und Gerd Hohendorfs, Deiters in der DDR überhaupt öffentlich gedacht zu haben.
Lieferte die nationalsozialistische Maßregelung somit zwar das Billet für den sozialen Aufstieg von Heinrich Deiters in der SBZ und der frühen DDR, so kann aber auch nicht ausgeschlossen werden, dass das mangelnde Interesse an seinem Dasein im Nationalsozialismus vom Bewusstsein, von der Vermutung oder nur von der Ahnung eines biographischen Makels geleitet war. Die Gratwanderung des Gemaßregelten zwischen Nonkonformität und Existenzsicherung verwies

5 Schmoldt/Schuppan 1991, S. 3.
6 Schmoldt, Benno: Rez. zu Heinrich Deiters: Bildung und Leben. In: Pädagogische Rundschau 45 (1991), 1, S. 125-128, zit. S. 126.

ihn in die historisch-pädagogische Grauzone zwischen dem ebenfalls für die Forschung in der DDR unerheblichen und nur grob statistisch registrierten angepassten Gros der deutschen Pädagogenschaft einerseits und der absoluten Minderheit von „Lehrer(n) in der antifaschistischen Front“[7] andererseits. Gewürdigt hingegen wurde sein antifaschistisches Engagement in der Endphase der Weimarer Republik. Die Jahre danach galten als „erzwungene Ruhepause“, als Zeit der Besinnung und der Analyse.[8] Im Gegensatz dazu hat Detlef Oppermann die biographische Leerstelle zumindest problematisiert und versucht, die Deiters'sche Autobiographie durch eine knappe Beschreibung der für ihn seinerzeit erfahrbaren Lebensumstände abzurunden.[9]
Zu begründen bleibt allerdings, inwieweit Heinrich Deiters für die Themen Emigration und Remigration in Frage kommt. Deiters entschied sich für eine berufliche Karriere im Ausland schon deshalb nicht, weil sie den Verlust der ihm zugestandenen Pension bedeutet hätte und er die finanziell erträgliche Existenz seiner Familie in Deutschland nicht gefährden wollte. Dafür, mit seinen Angehörigen ein ungewisses Emigrantenschicksal einzugehen, fehlte denn doch ein gutes Stück äußeren Zwangs.
Auch mit „innerer Emigration“ kann das Leben von Heinrich Deiters zwischen 1933 und 1945 angesichts seiner privatunterrichtlichen Tätigkeit in jenen Jahren, der neuartigen beruflichen Beschäftigung in den letzten Kriegsjahren, seiner nach wie vor wissenschaftlichen, z.T. auch mit Verlagen vertraglich vereinbarten Arbeit sowie seinen nicht nur erfolglosen Bemühungen, auch publizistisch tätig zu bleiben, nicht angemessen charakterisiert werden. Prägend für diesen Lebensabschnitt wurde der erzwungene Karrierebruch. Folglich dürfte über Heinrich Deiters, wenn von Emigration und Remigration die Rede sein soll, am ehesten über den Prozess seiner sozialen und beruflichen Ausgrenzung sowie über seine zweite erziehungswissenschaftliche Laufbahn nach 1945 zu berichten sein, von seiner gewissermaßen „erziehungswissenschaftlichen Remigration“.

Berufliche Ausgrenzung

Nach der Machtübertragung an die Nationalsozialisten blieb Heinrich Deiters mit der Aussicht seines beruflichen Wechsels von Kassel nach Hannover in das dortige Provinzialschulkollegium nur noch gut vier Wochen im Amt des Oberschulrates. Mit Wirkung vom 1. April 1933, dem Tag seines vorgesehenen Dienst-

---

7 Drobisch, Klaus: Deutsche Lehrer in der antifaschistischen Front. In: Hohendorf, Gerd/Musick, Barbara/Schreiter, Gerhard (Hrsg.): Lehrer im antifaschistischen Widerstandskampf der Völker. Studien und Materialien, 1. Folge. (Monumenta Paedagogica, Bd. XV). Berlin 1974, S. 252-260, zit. S. 256.
8 Hohendorf, Ruth u. Gerd 1967, zit. S. 319; dies. 1989.
9 Vgl. Oppermann 1989, S. LII.

antritts in Hannover, wurde er zunächst „aus politischen Gründen"[10] beurlaubt. Im September folgte seine Entlassung nach Paragraph 4 des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums, und zwar, wie Deiters angab, „wegen nationaler Unzuverlässigkeit".[11] Seine Pension wurde auf zwei Drittel gekürzt.[12] Seine pädagogische und erziehungswissenschaftliche Karriere, die sich bis dahin so erfolgreich entwickelte hatte, war von den neuen politischen Machthabern abrupt abgebrochen worden. Das Ende seiner bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Laufbahn in Deutschland schien ihm unwiderruflich.[13] Deiters siedelte mit seiner Familie nach Berlin über, wo er bis zu seinem Tode ansässig blieb. In den Jahren 1933 und 1934 bewarb sich Deiters auf Kurzreisen offenbar erfolglos um eine Anstellung in Holland, England und im Herbst 1934 in der Schweiz. Den von ihm schon unterzeichneten Zweijahresvertrag über eine pädagogische Beratertätigkeit in Kolumbien erfüllte er nicht, weil er den Verlust seiner Versorgungsansprüche fürchten musste. So blieb Deiters bis 1942 ohne Anstellung bzw., wie er im Nachhinein erklärte, ohne regelmäßige Beschäftigung.[14] Zusätzlich zu seiner gekürzten Pension sicherte er sich bis 1941 Einkünfte als Privatlehrer im Nachhilfeunterricht, wenn auch ohne behördliche Genehmigung. Außerdem nahm er, wie er berichtete, zur Verbesserung seines Lebensunterhaltes „junge antifaschistische" Holländer, Jugoslawen und US-Amerikaner als Pensionäre auf, die er in deutscher Sprache unterrichtete. Stellungslos betrug Deiters' Budget zusammen mit allen Zusatzeinkünften bis 1942 jährlich 6.000 RM gegenüber jenen 10.000 RM, die er noch als Oberschulrat in Kassel verdiente.[15]
Als Deiters auf Grund des 1942 eingeführten Beschäftigungszwanges und durch die Vermittlung seines früheren Bekannten Dr. Walter Heide, Professor der Zeitungswissenschaften, 1943 eine Anstellung in dem von diesem geleiteten Auslands-Presse-Büro erhielt, und im Besonderen als er 1944 zum Archivleiter im Institut für Zeitungswissenschaften aufstieg,[16] verbesserte sich seine finanzielle Situation. Er verfügte nunmehr über das gleiche Jahreseinkommen wie vor seiner Zwangspensionierung.
Die Sicherung dieser für einen anerkannten Regimegegner vergleichsweise erträglichen sozialen Situation für sich und seine Familie war vielleicht für Deiters ein nicht unwichtiges Motiv gewesen, die kompromisslose Konfrontation mit dem

10 Nachlass Heinrich Deiters. DIPF/BBF-Archiv, Sign. 04.05, Nr. 9.
11 Ebd., Nr. 9 u. 48.
12 Vgl. ebd., Nr. 9.
13 Vgl. Deiters 1989, S. 153.
14 Vgl. Nachlass Heinrich Deiters, Nr. 9.
15 Vgl. ebd. Der durchschnittliche Monatslohn betrug 1942 nach unterschiedlichen Berechnungen etwas unter bzw. etwas mehr als ein Drittel des Einkommens von Heinrich Deiters. Vgl. Historische Werte Monatslohn. In: https://www.was-war-wann.de/historische_werte/monatslohn.html; Durchschnittsentgelt. In: https://de.wikipedia.org/wiki/Durchschnittsentgelt.
16 Vgl. ebd., Nr. 7. u. 9.

nationalsozialistischen Staat nicht zu suchen. Nach eigenen Angaben war er zwischen 1938 und 1943 Mitglied im Reichsluftschutzbund und von 1939 bis 1942 Blockwart.[17] Seine äußere Zurückhaltung wahrte ihm zudem die mit dem Umzug nach Berlin erhoffte weitgehende Anonymität der Großstadt. Ohnehin aber hätte sich sein Staatsverständnis nur schwer mit einem aktiven Widerstand selbst gegenüber diesem, immerhin legal zur Macht gelangten Regime vertragen. Als Indiz dafür mag eine Aussage in seiner Autobiographie gelten. Danach hatte er, der bis 1933 loyal und seiner familiären Tradition bewusst dem Staat gedient hatte, die anstatt der erhofften Beurlaubung erfolgte Entlassung durch die Nationalsozialisten als eine „unverdiente Schmach"[18] empfunden und nicht etwa, wie es das Klischee vorschreibt, als unbeabsichtigte Ehrung durch den politischen Gegner.
Nur ausnahmsweise hat sich Heinrich Deiters in einem Fragebogen der „Military Gouvernement of Germany" im Januar 1946 als Mitglied einer Widerstandsgruppe ausgewiesen, und zwar, wie er schrieb, des „Widerstandskreises um Adolf Grimme".[19] In einem 1950 für den Kulturbund verfassten Lebenslauf relativierte er diese frühere Darstellung und erwähnte lediglich die regelmäßige Verbindung mit seinen sozialdemokratischen Freunden um Grimme[20] in jener Zeit.[21] Seinem Charakter und seinem beruflichen wie politischen Selbstverständnis gemäß aber hat Deiters nachweislich auch nach 1933 unbeirrt, wenn auch mit Rücksicht auf die drakonische nationalsozialistische Praxis im Umgang mit Andersdenkenden, seine bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Positionen zu behaupten versucht.

„Erziehungswissenschaftliche Emigration"

Seine erste und einzige, sowohl damals als auch in der DDR nahezu unbeachtet gebliebene erziehungswissenschaftliche Publikation,[22] die während des Nationalsozialismus in Deutschland erschien, hatte Deiters noch 1935 unter dem Titel „Die deutsche Schulreform nach dem Weltkriege"[23] veröffentlichen können. Sie bot für ihn die Gelegenheit, sich kritisch mit den Ergebnissen der Schulreformbewegung, ihren geistigen Grundlagen und also auch mit dem eigenen Selbstverständnis auseinanderzusetzen. Sie wäre andererseits für ihn eine publizistische Chance gewesen, sich den neuen Machthabern anzudienen, was ja nicht wenige seiner Zunft taten. Deiters wollte diese Gelegenheit nicht wahrnehmen, obgleich

17 Vgl. ebd., Nr. 9.
18 Deiters 1989, S. 153.
19 Vgl. Nachlass Heinrich Deiters, Nr. 9.
20 Vgl. ebd.
21 Vgl. Sauberzweig, Dieter unter Mitwirkung von Fischer, Ludwig (Hrsg.): Adolf Grimme. Briefe. Heidelberg 1967, für die Zeit von 1933-1945 S. 57-91.
22 Vgl. Hohendorf, Ruth u. Gerd 1989, S. 100.
23 Deiters, Heinrich: Die deutsche Schulreform nach dem Weltkriege. Beiträge zu ihrer Analyse. Berlin 1935.

er keine rasche Änderung der politischen Verhältnisse kalkulierte.[24] Erst dieser quasi als „berufliche Emigration" deutbare freiwillige und endgültige Verzicht auf die bildungspolitische oder erziehungswissenschaftliche Karriere rechtfertigt es, wenn überhaupt, Deiters' Neuanfang 1945 als Remigration zu begreifen.
Sein auch von einiger Resignation getragener Rückzug war allerdings zunächst von der Illusion begleitet, nunmehr ein vom Staat weitgehend unabhängiges Gelehrtendasein führen zu können. Offenbar erwartete er, unbeschadet von der nationalsozialistischen Maßregelung auch weiterhin zusammen mit Georg Wolff,[25] dem 1. Vorsitzenden des deutschen Lehrervereins, das in der Verlagsbuchhandlung Julius Beltz noch 1932 in der ersten Lieferung erschienene und auf mehrere Bände angelegte Sammelwerk „Führende Erzieher"[26] herausgeben zu können. Das hätte ihm zumindest und trotz der beruflichen Ausgrenzung eine nicht zu unterschätzende Position in der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation garantiert.
Schon und ausgerechnet am 20. April 1933 hatte er Julius Beltz von seiner vorläufigen Beurlaubung unterrichtet und ihn um ein Gespräch ersucht,[27] das aber nie zustande kam. Die wachsende Reserviertheit des Verlagshauses Deiters gegenüber veranlasste diesen im Laufe des Jahres 1935 anzubieten, ihn von seinen Rechten und Pflichten als Mitherausgeber zu entbinden. Seitens des Verlages wurde daraufhin mit einiger Erleichterung erwogen, statt seiner Ernst Krieck zu gewinnen, wohl wissend, dass es vor allem Heinrich Deiters war, der vor 1933 die Aufnahme von Ernst Krieck in das Sammelwerk entschieden und erfolgreich boykottiert hatte.[28] Offenbar erst auf Grund der irrtümlichen Annahme, Deiters stünde in Verbindung mit dem Auswärtigen Amt, erhielt dieser fast auf den Tag zehn Jahre nach seiner ersten brieflichen Kontaktaufnahme von Julius Beltz persönlich die unverbindliche Einladung zu einem gelegentlichen Gespräch. Vielleicht aber begann man sich im Verlagshaus auch angesichts des ungewissen Kriegsausganges bereits wieder zurück zu orientieren. Schließlich hatte Beltz erstmals in einem Brief auf den für das Verlagshaus spätestens seit 1935 obligaten Hitlergruß verzichtet. Deiters' reservierte und souveräne Antwort spiegelt vor allem den für ihn typischen selbstbewussten und aufrechten Umgang mit dem eigenen Schicksal und zugleich die bereits zu Beginn der nationalsozialistischen Diktatur in seinem

24 Vgl. Deiters 1989, S. 153.
25 Georg Wolff (1882-1967) Mitglied der DDP, war von 1925 bis 1933 Vorsitzender des Deutschen Lehrervereins. Über seine Rolle bei der nationalsozialistischen Gleichschaltung des DLV vgl. Bölling, Rainer: Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918-1933. Göttingen 1978.
26 Deiters, Heinrich/Wolff, Georg (Hrsg.): Führende Erzieher. Die Pädagogik der Gegenwart in ihren wichtigsten Gestalten. 1. Lieferung. Langensalza-Berlin-Leipzig 1932.
27 Vgl. Nachlass Heinrich Deiters, Nr. 34.
28 Vgl. ebd.

Resümee über „Die Schulreform nach dem Weltkriege“ erarbeitete Überzeugung, grundsätzlich nicht geirrt oder gefehlt zu haben.[29]
Seine historisch-kritische Analyse der Weimarer Schulreform hatte er trotz der inzwischen erfahrenen politischen wie erziehungswissenschaftlichen Ausgrenzung nicht als eine vordergründig kämpferische Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der ihn tragenden oder tolerierenden Kräfte angelegt. Die Schrift trug akzentuiert wissenschaftlichen Charakter. Deiters’ Absicht war es, die Erfahrungen der Weimarer Schulreform zu systematisieren und diese bereits aus geringem zeitlichen Abstand zu bewerten.
Seine aus der erzwungenen, von ihm aber auch bemühten wissenschaftlichen Distanz gewonnenen und bestätigten Überzeugungen leiteten ihn nicht nur durch die Jahre seiner „beruflichen Emigration“. Sie erwiesen sich in ihrer Stabilität zugleich als überaus bedeutsam für die im Grunde nur eineinhalb Jahrzehnte währende zweite Karriere in der SBZ und DDR, und zwar in einem doppelten Sinn. Vor allem die Absage an die von ihm bis dahin geteilte bildungspolitische Position, wonach sich gesellschaftliche Interessengegensätze durch eine einheitliche ideale und nationale Grundlegung der Schularbeit relativieren ließen,[30] seine akzentuiert vorgetragene Auffassung über die Abhängigkeit der Schule von den Herrschaftsverhältnissen einer Gesellschaft,[31] sein Plädoyer für die Einheitsschule und die „tiefgreifende soziale Umwälzung“ als deren Bedingung und Folge,[32] vor allem natürlich seine Kritik des Rassismus der nationalsozialistischen Demagogie[33] prädestinierten ihn geradezu dafür, in den zentralen bildungspolitischen Gremien der SBZ Verantwortung für die „antifaschistisch-demokratische Schulreform“ zu tragen und schließlich in die erziehungswissenschaftliche Elite der DDR aufzusteigen. Zum anderen brachte ihn das auch stolze Beharren[34] auf seine historisch-kritischen Einsichten zunächst nur latent, spätestens aber ab der Mitte der 1950er Jahre notwendig in einen offenen Widerspruch zu dem Versuch, in der DDR eine, wie Deiters in der Zurückgezogenheit des Alters notierte, dem parteistaatlichen Sozialismus[35] gemäße Schule zu konzipieren. Gegen die intendierte polytechnische Schule hatte er bereits vorab in seiner Analyse der „Schulreform nach dem Weltkriege“ eingewandt, dass es ebenso wenig möglich sein könne, unter den Bedingungen der Schule eine Arbeitserziehung zu leisten, wie es möglich würde, von der Arbeit aus diejenige geistige Bildung zu geben, die nach der Geschichte des abendländischen Erziehungswesens Aufgabe und Leistung der Schule sei. Die

29 Vgl. Deiters 1935, S. 109 u. 111.
30 Vgl. ebd., S. 64.
31 Vgl. ebd., S. 66.
32 Ebd., S. 101.
33 Vgl. ebd., S. 49.
34 Deiters 1989, S. 79; Deiters, Heinrich: Reflektionen (sic!). Handschriftliche Notizen. Privatbesitz Ludwig Deiters o.J., S. 13, 39, B/6.
35 Deiters o.J., S. 27.

Schule begriff er als Bezirk des Geistes. Gleichwohl hatte er die Notwendigkeit erkannt, Arbeitserziehung und Schule, als, wie er 1935 schrieb, „zwei verschiedene Formen der Erziehung“, aufeinander zu beziehen.[36]
Außer vor allem diesem erziehungswissenschaftlichen Konfliktpotential aus der Zeit seiner „beruflichen Emigration“ wog sein ambivalentes Verhältnis zum Marxismus zunehmend schwerer. Bekanntlich hatte sich Deiters seit seinem Eintritt in das Berufsleben und seit seinem Engagement in den bildungspolitischen Auseinandersetzungen der Weimarer Zeit ungebrochen zum Sozialismus bekannt. Und noch in hohem Alter glaubte er, „ein überzeugter Anhänger des Sozialismus zu sein und als solcher ... gehandelt zu haben“.[37] Aber schon in seiner Analyse der Weimarer Schulreform hatte er das Auseinanderfallen von Arbeiterbewegung und dialektischem Marxismus registriert.[38] Deiters musste nach seiner „beruflichen Remigration“ zur Kenntnis nehmen, dass unter den Bedingungen der realsozialistischen Gesellschaft die Marx'schen Ideen zum ideologisch allmächtigen Dogma entfremdet wurden. Sein Einwand richtete sich aber gegen die absolute Herrschaft weltanschaulicher Systeme überhaupt. Den Marxismus zu verteidigen konnte er als seine Angelegenheit nur schwerlich auffassen. Wohl fühlte er sich von der sozialen Idee und, wie er schrieb, dem im Marxismus „enthaltene(n) Soziologische(n)“[39] angezogen. Außerdem faszinierte ihn offenbar, dass bei Marx, wie er interpretierte, „der große Entwurf der idealistischen deutschen Geschichtsphilosophie ... bewahrt“[40] geblieben sei. Dass er sich allerdings mit Marx' Werk intensiv beschäftigt hatte, wurde von Deiters nie behauptet und kann auch schlüssig nicht nachgewiesen werden. Stattdessen ist die Sympathie mit dem Austromarxismus Max Adlers[41] belegt. Die Marx'sche Geschichtsphilosophie bezeichnete er schon 1925 als „zeitlich bedingt und darum veraltet“.[42] Vor allem kritisierte er den, wie er schrieb, ökonomischen Fatalismus von Marx.[43]
Mit seiner Berufung auf Max Adler identifizierte sich Deiters vage mit einer marxistischen Richtung, die bekanntlich in der DDR als Spielart des Revisionismus ideologisch bekämpft wurde.[44] Letztlich aber erkannte Deiters überhaupt keine geschichtsphilosophische oder ideologische Autorität an. Für seine Ideen und

36 Deiters 1935, S. 117.
37 Deiters o.J., S. 21 u. 27
38 Vgl. Deiters 1935, S. 106.
39 Deiters o.J., S. 7.
40 Deiters, Heinrich: Die weltanschaulichen Grundlagen der Gemeinschaftspädagogik. In: Die Schule der Gemeinschaft, Leipzig 1925, S. 1-15, zit. S. 8.
41 Ebd.
42 Ebd., S. 11.
43 Vgl. ebd., S. 8.
44 Vgl. Buhr, Manfred u. Klaus, Georg (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 11. Aufl. Leipzig 1975, hier S. 179.

Handlungen wollte er auch in seinen letzten Lebensjahren nur sich selbst als einzigen und höchsten, obzwar gesellschaftlich berufenen Richter gelten lassen.[45]
Neben seiner geschichtsbewussten Auffassung zu den Aufgaben und Leistungen der deutschen Schule und seiner selbstbewussten Distanz gegenüber jeglicher politischen und weltanschaulichen Hegemonie musste ihn seine kritische Verbundenheit mit der Weimarer Schulreform in eben dem wachsenden Maße in Widerspruch zu dem versuchten radikalen Bruch mit der pädagogischen Reformbewegung bringen, wie die zeitgenössische Haltung der KPD ihr gegenüber bildungspolitisch ebenso wie historisch-pädagogisch belebt und monopolisiert wurde.
Kontrovers zu der in der DDR viel zitierten radikalen Kritik sozialdemokratischer Schulpolitik durch Clara Zetkin[46] hatte Heinrich Deiters in seiner Schrift aus dem Jahre 1935 die weltanschaulichen Bedürfnisse der Bevölkerung durch das Weimarer Schulsystem als im Großen und Ganzen genügend berücksichtigt befunden.[47] Er sah zwar, dass die schulpolitischen und pädagogischen Widersprüche nur überbrückt worden waren und „früher oder später eine Lösung erzwungen hätten“. Im Ganzen beklagte er jedoch vor allem, dass die Schulreform „in wesentlichen Punkten über die allgemeine erste Entfaltung ihrer Absichten nicht hinaus(gelangt)“ war. Trotzdem sah Deiters die nach dem Ersten Weltkrieg begonnene Reform durch die nationalsozialistische „Staatsumwälzung“ lediglich unterbrochen: „Der Ansatz war richtig, seine Ausführung aber blieb der Zukunft überlassen“.[48] Diese ihn beseelende Hoffnung auf eine künftige „Epoche“ mag seine politisch und ideologisch fixierten bildungspolitischen und pädagogischen Kontrahenten in der SBZ und DDR mit ihm und seinem historisch-kritischen Resümee der Weimarer Schulreform wiederum zeitweilig versöhnt haben.

„Publizistische und disziplinäre Emigration“

Deiters „erziehungswissenschaftliche Emigration“ ging seit der Mitte der 1930er Jahre tendenziell mit einer disziplinären „Abwanderung“ einher. Sie vollzog sich zunächst noch zeitgleich mit seinem Bemühen, wenn schon nicht in der deutschen, so wenigstens in der außerdeutschen, aber teilweise deutschsprachigen bzw. mit einem deutschsprachigen Publikum rechnenden Fachpresse, zu erziehungswissenschaftlichen Problemen zu publizieren. Die verordnete pädagogische Absti-

45 Deiters o.J., S. 32/1.
46 Vgl. Zetkin, Clara: Die Schulforderungen der Kommunistischen Partei Deutschlands. Reichstagsrede Clara Zetkins anläßlich der Beratung eines von Heinrich Schulz vorgelegten Entwurfs eines Reichsschulgesetzes am 24. Januar 1922. In: Zetkin, Clara: Revolutionäre Bildungspolitik und Marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften. Eingel. und erläutert von Hohendorf, Gerd. Berlin 1983, S. 333-344, hier S. 337.
47 Vgl. Deiters 1935, S. 86.
48 Ebd., S. 109-112.

nenz drängte ihn jedoch zunehmend in jene geisteswissenschaftlichen Disziplinen zurück, mit denen er während seines Studiums und vor aller Pädagogik befasst war. 1941 schließlich gelang Deiters mit seinem außerpädagogischen Aufsatz über Sainte-Beuve[49] sogar die Wiederannäherung an die innerdeutsche geisteswissenschaftliche Kommunikation.

Nicht ganz unerwartet hielt Deiters jedoch vorerst auch in seiner 1935 in den Niederlanden erschienenen erziehungswissenschaftlichen Publikation „Lehrzeit, Arbeit und Leben“[50] an den Gegenständen Unterricht, Arbeitserziehung und Jugendbewegung fest, deren Verhältnis er bereits in seiner im gleichen Jahr herausgegebenen Schrift „Die deutsche Schulreform nach dem Weltkriege“ für ihn abschließend diskutierte. Die mit dem Untertitel geweckte Erwartung auf eine aktualisierte Auseinandersetzung bleibt allerdings vordergründig uneingelöst. Zwar war es für Deiters ohnehin typisch, gegenwärtige Zustände und Entwicklungstendenzen vorwiegend geschichtlich zu interpretieren. Der Aufsatz fordert jedoch geradezu dazu heraus, die offenkundige Diskrepanz zwischen dem suggerierten Anspruch und der weitgehenden Ignoranz gegenüber der deutschen Schulentwicklung seit 1933 ebenso wie besonders gegenüber der nationalsozialistischen Programmatik aufzuklären.

Zum einen charakterisiert der Widerspruch zwischen dem Untertitel des Aufsatzes und dessen Gehalt generell die Art und das Maß öffentlicher Kritik, zu der sich Deiters Mitte der 1930er Jahre in der Lage sah. Sie artikulierte sich vorwiegend in der Resistenz gegenüber der nationalsozialistischen Ideologisierung und Politisierung von Schule und Pädagogik. Immerhin aber begegnete er auch, wenngleich nur mittelbar, der bildungspolitischen Revolutionspropaganda des Nationalsozialismus, indem er die geschichtlich determinierte Eigenart und Eigendynamik von Schule und Unterricht im westlichen Kulturkreis überhaupt akzentuierte. Unerwähnt mutet die Schulentwicklung im Nationalsozialismus wie ein vernachlässigungswertes Phänomen der abendländischen Bildungsgeschichte an. Demgegenüber hatte Deiters seine eigene bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Auffassung und Leistung nie anders als im Einklang mit der bildungshistorischen Tendenz begriffen. Deiters scheint seine ursprünglich erzwungene Distanz zur deutschen Bildungswirklichkeit bis zu einem Grad von persönlicher Unbetroffenheit verarbeitet zu haben, die ihm überhaupt erst die Chance eingeräumt haben dürfte, die eigene Zwangssituation ebenso wie das als

---

49 Deiters, Heinrich: Sainte-Beuves Gedanken über die Presse. In: Zeitungswissenschaft. Monatsschrift für internationale Zeitungsforschung mit Archiv und Presserecht 16 (1941) 12, S. 599-614.

50 Deiters, Heinrich: Leertijd. Werk En Leven. Metbetrekking tot de tegenwoordige schooltoestanden. (Lehrzeit Arbeit und Leben. Mit Bezug auf die gegenwärtigen Zustände der Schule). In: Paedagogische Studien 16 (1935). Groningen, S. 161-176 (Rückübersetzung aus dem Niederländischen).

vorläufig und bildungsgeschichtlich unerheblich aufgefasste nationalsozialistische Diktat deutscher Schulentwicklung auszuhalten. Beinahe einzig das Resümee seines Aufsatzes, in dem er das gleichberechtigte Nebeneinander von Schule, Berufsbildung und Jugendbewegung einforderte, hätte im Grunde zeitgenössisch als kontroverse erziehungswissenschaftliche Position gegenüber dem wachsenden Einfluss der nationalsozialistischen Jugendorganisation auf Schule und Unterricht wahrgenommen werden können. Hätte Deiters zudem die Einführung des sog. Landjahres nicht explizit als einen Versuch interpretiert, das für ihn unerlässliche Nebeneinander von Schul- und Arbeitsausbildung neu zu gestalten, würde dem Verdacht nur schwerlich zu begegnen sein, die Niederschrift des Aufsatzes datiere entweder bereits aus der Zeit vor 1933 oder Deiters' politische und wissenschaftliche Distanzierung gegenüber der nationalsozialistischen Schulwirklichkeit habe Mitte der 1930er Jahre ein Ausmaß angenommen, das eine aktuelle Kritik schon nicht mehr zuließ.

Zunehmenden Abstand zu seinem professionellen Gegenstand ebenso wie eine neue publizistische Perspektive gewann Deiters in etwa zeitgleich durch seinen Versuch, sich auf sprach- und geschichtswissenschaftliche Studien zu konzentrieren. Die neue Thematik und die mit ihr angebahnte Rückkehr in die deutsche Fachpresse vermittelte ein Aufsatz, für den Deiters allerdings nicht mit der letzten Sicherheit, wenn auch mit großer Wahrscheinlichkeit als Autor zeichnet. Die Indizien sprechen dafür, dass er seiner Bilanz der „Schulreform nach dem Weltkriege" nunmehr und unter dem Pseudonym Karl Röthe eine als „sprachsoziologisch" ausgewiesene Untersuchung der zwei Jahrzehnte seit dem ersten Weltkrieg folgen ließ.[51]

Obwohl inkognito verfasst, erscheint die Abhandlung in konspirativer Absicht zusätzlich stilistisch verfremdet und zudem betont politisch neutralisiert. Sprachwissenschaftlich überzeugt sie verständlicherweise nicht unbedingt. Vielmehr lebt sie von zahlreichen Beispielen, die zwar politisch äußerst zurückhaltend, wenn auch mitunter sarkastisch die Militarisierung der deutschen Öffentlichkeit seit 1914 zu illustrieren suchen. Die behutsam vorgetragene, aber trotzdem unübersehbare antimilitaristische Distanzierung des Bildungsbürgers gegenüber der beobachteten Sprachentwicklung seit 1914 führte den Verfasser schließlich sogar zu seinem professionellen Gegenstand zurück: „... von der Erziehungsseite her" wäre „wohl oft die Rede von der ‚Ausrichtung' ..., aber selten von der Unterrichtung oder

51 Röthe, Karl (Deiters, Heinrich − Pseudonym): Die deutsche Sprache im Umbruch. In: Levende Talen. 86 (1935), S. 271-285. Der Aufsatz ist in einer von Deiters maschineschriftlich gefertigten Publikationsliste verzeichnet. Er wurde nachträglich gestrichen, möglicherweise, weil die bibliographischen Angaben unter DDR-Bedingungen nicht bzw. zumindest nicht komplikationslos recherchiert werden konnten. Eine damals in Berlin ansässige Person mit dem Namen Karl Röthe konnte nicht ermittelt werden.

ihren Sonderaufgaben, wie man ja die Formung der Verstandeskräfte zunächst für nicht so dringlich hielt, wie die des Charakters".[52]
Kaum zufällig ist, dass Deiters in einem nicht weiter verwandten ideologiekritischen Exposé vom Sommer 1945[53] ausgerechnet diese antimilitaristischen Betrachtungen über den Zustand des öffentlichen Bewusstseins in Deutschland wieder aufnahm. An die historisch-kritische Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen Biologismus und Nationalismus im Zusammenhang mit seiner Analyse der Weimarer Schulreform[54] knüpfte er hingegen erst einige Wochen später in seiner wohl populärsten Rede „Der deutsche Lehrer vor der Welt"[55] wieder an. In dem erwähnten gedanklichen Aufriss für eine seiner vorausgegangenen Reden hatte er notiert: „Wir haben nicht selbst nachgedacht, nicht selbständig geurteilt ... Es ist so bequem, unmündig zu sein. Wir haben zu sehr an den Wert von Befehlen und Gehorchen geglaubt. Dies ist mit Militarismus gemeint".[56] Diese ersten schriftlich überlieferten Äußerungen von Heinrich Deiters aus der Zeit nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus verweisen nachdrücklich auf die Bedeutung der Jahre 1933-1945 für die Entfaltung seiner bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Auffassungen. In keiner seiner Veröffentlichungen aus der Zeit vor 1933 hatte sich Deiters derart mit der historisch gewachsenen Bewusstseinslage in Deutschland befasst. Zwar hatte er sich schon in der Weimarer Zeit als bildungspolitischer Propagandist einer demokratischen Gesellschaft verstanden und immer wieder die verbreitete Reserviertheit der mehrheitlichen Deutschen gegenüber der ersten deutschen Republik kritisiert. Der „sprachsoziologische" Aufsatz von 1935 aber ist der früheste publizistische Beleg dafür, dass Deiters den politischen Konservatismus und besonders den Nationalsozialismus nunmehr nicht nur geistesgeschichtlich deutete, sondern ihn auch, und zwar nicht bloß bei der militärischen Elite,[57] im Trauma des verlorenen Weltkrieges zu sehen begann. Für die von Deiters erhoffte neuerliche Chance, in Deutschland ein demokratisches Staatswesen aufzurichten, bedeutete diese Einsicht die antimilitaristische und antinationalistische Umerziehung der Deutschen als pädagogische Konsequenz. Zunächst jedoch suchte sich Deiters über das Wesen eines demokratisch verfassten stabilen Gemeinwesens klar zu werden.
Bereits seit der Mitte der 1920er Jahre hatte ihn in diesem Zusammenhang vor allem die Gestaltung des Verhältnisses von Autorität und individueller Freiheit

52 Ebd., S. 285.
53 Vgl. Nachlass Heinrich Deiters, Nr. 44.
54 Vgl. Deiters 1935, S. 28-29.
55 Vgl. Deiters, Heinrich: Der deutsche Lehrer vor der Welt. In: Deiters, Heinrich: Pädagogische Aufsätze und Reden. Berlin 1957, S. 187-202, hier S. 193 u. 200.
56 Nachlass Heinrich Deiters, Nr. 44.
57 Vgl. Deiters, Heinrich: Der Lichterfelder Reformversuch. In: Zeitschrift für soziale Pädagogik 2 (1920), Okt.-Dez., S. 34-39.

interessiert.[58] Wie wir von Deiters wissen, waren seine Ansichten über die staatstragende Bedeutung herausgehobener Persönlichkeiten mindestens ebenso durch die bis ins hohe Alter anhaltende Bewunderung der gelebten Autorität seines Vaters geprägt[59] wie durch die empfangene humanistische Bildung. Problematisch für Deiters' demokratisches Selbstverständnis wurden seine Ansichten über die soziale Funktion genialer und kraftvoller Führernaturen[60] besonders angesichts des nationalsozialistischen Führerkults. Deiters bewies auf dem Höhepunkt nationalsozialistischer Machtentfaltung ganz zweifellos ein nicht geringes Maß an Zivilcourage, als er in seinem ersten und einzigen in Deutschland erschienenen Zeitschriftenaufsatz von 1941 seine Auffassung gegenüber dem nationalsozialistischen Führermythus abzugrenzen bemüht war und Prinzipien einer demokratischen Gesellschaft diskutierte. Deiters bekräftigte zwar seine frühere Position, wollte aber die als notwendig verstandene Autorität innerhalb moderner Gesellschaften ausschließlich – und im unausgesprochenen Gegensatz zur terroristischen Machtentfaltung des Nationalsozialismus – geistig legitimiert wissen.[61] Vielleicht aber konnte man im Wahn des Führermythus Deiters' Auffassung, wonach „große Umwandlungen im Denken sich allmählich vorbereiten und nicht nur denen zu verdanken sind, die sich (sic!) zuletzt zum Durchbruch bringen und nun als die alleinigen Schöpfer der neuen Ideen gelten",[62] sogar als eine Bestätigung nationalsozialistischer Ideologie lesen. Wenn sich Deiters aber mit Sainte-Beuve „gegen die Verhängung von Gefängnisstrafen bei Pressevergehen" ausspricht, weil „man ... nicht den am Leibe strafen (solle), der vielleicht im Geiste geirrt hat",[63] dann hätte das eine gestrenge nationalsozialistische Zensur an sich nicht tolerieren dürfen. Deiters ging in seiner Kritik des Wechselspiels von Opportunismus, Staatsterror und Dogmatismus aber noch weiter, indem er von den Journalisten verlangte, Irrtum und Lüge zu bekämpfen und sich gegen jede Beschränktheit von Individuen oder Gruppen zu wenden.[64]

Vier Jahre später kehrten diese Gedanken in einer Rundfunkrede wieder, in der Deiters das demokratische Prinzip der Freiheit der Wissenschaft verteidigte und

58 Deiters, Heinrich: Die Schule als Bildnerin der Gemeinschaft. In: Pädagogisches Zentralblatt 4 (1924) 12, S. 481-491, hier S. 481; Deiters, Heinrich: Die Lebensform der Schule. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. IV. Langensalza 1928, S. 3-47, hier S. 16-17; Deiters, Heinrich: Aufgaben und Wege der republikanischen Erziehung in der höheren Schule. In: Republikanische Erziehung (1929) 1, S. 10-15, hier S.12; Deiters, Heinrich: Die Vereinheitlichung des Reiches und die Schule. In: Hamburger Lehrerzeitung. Hrsg. und verlegt von der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens 8 (1929) 51/52, S. 993-996, hier S. 995.

59 Vgl. Deiters 1989, S. 9 u. 110-111.

60 Vgl. Deiters 1929, S. 13.

61 Vgl. Deiters 1941, S. 609.

62 Ebd., S. 602.

63 Ebd., S. 613.

64 Vgl. ebd., S. 606.

problematisierte.[65] Sein ausgeprägtes liberales Wissenschaftsverständnis wurde ihm schließlich 1956 erneut zum Verhängnis, als er von demselben Standpunkt aus das Recht des Wissenschaftlers einzuklagen suchte, gegenüber der herrschenden Bildungspolitik kontroverse erziehungswissenschaftliche Positionen zu entwickeln.[66]

Gemessen an dem 1941 publizierten Beitrag über Sainte-Beuve, einschließlich seiner unüberlesbaren liberalen Grundtendenz, hatte sich Deiters noch drei Jahre zuvor in seiner in den Niederlanden erschienenen Sammelrezension[67] deutlich auf die für ihn eigentümliche, eher distinguierte Kritik der pädagogischen Entwicklungen in Deutschland seit 1933 zurückgezogen. Seine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus beschränkte sich zum einen darauf, ausschließlich solche „neuere(n) deutsche(n) Veröffentlichungen" zu besprechen, denen er eine humanistische Grundtendenz zuschrieb. Nationalistisch geleitete Schriften verwies er unkommentiert nach außerhalb des wissenschaftlichen Diskurses. Zum anderen nutzte er die Chance, den für ihn wesentlichen Zusammenhang von moderner Sprachdidaktik und demokratisch-emanzipatorischer Erziehung zu betonen. Deiters wollte seinem ungebrochenen reformpädagogischen Gewissen folgend die individuellen Anlagen der Schüler entwickelt und sie „zu Selbständigkeit und Selbstverantwortung" erzogen wissen anstatt sie „einer äusseren Autorität" zu unterwerfen.[68] Schließlich wandte er sich, wie schon in seiner Analyse der Schulreform aus dem Jahre 1935, gegen die ethnozentristische und rassistische Deutung nationaler Charaktere und plädierte für das „Verstehen fremder Kulturen"[69] als Anspruch humanistischer Bildung. Von allgemeiner Bedeutung für den neusprachlichen Unterricht sei, so Deiters, dass der Deutsche beispielsweise authentisch „erfährt, wie der Franzose selbst die Geschichte seines Volkes auffasst, verbunden mit allen Gefühlstönen, die dabei anklingen".[70]

Die sich in der Gegenüberstellung beider Veröffentlichungen auch eingedenk der von Deiters zu kalkulierenden allgegenwärtigen nationalsozialistischen Zensur nur zaghaft andeutende Tendenz zu einer akzentuierten antifaschistischen Kritik zeichnete gewiss noch nicht jene radikale bildungspolitische und sozialökonomische Programmatik vor, die Deiters nach dem Zusammenbruch des nationalsozialistischen Regimes schon früh vortrug und die ihn zunehmend politisch wie erziehungswissenschaftlich positionierte. Sein Schritt über die überwiegend distinguierte Kritik des Nationalsozialismus hinaus scheint seit der Mitte der 1930er

65 Vgl. Nachlass Heinrich Deiters, Nr. 46.
66 Vgl. Geißler, Gert: Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 6, S. 913-940, hier S. 927.
67 Deiters 1938.
68 Ebd., S. 354 u. 357.
69 Ebd., S. S. 358.
70 Ebd., S. 359.

Jahre allenfalls intellektuell vorbereitet worden zu sein. Es bedurfte aber offenbar der sittlichen wie intellektuellen Leistung, sich aus der Unschuld des gesellschaftlichen Abseits, in das er sich infolge der nationalsozialistischen Maßregelung gestellt sah, zu lösen und sich zu der Katastrophe des deutschen Volkes ebenso wie zu dem unvorstellbaren und erst jetzt erfahrbaren Ausmaß sowie der weltgeschichtlich bis dahin nicht gekannten Qualität des nationalsozialistischen Völkermordes auch persönlich betroffen und mitverantwortlich zu bekennen. Deiters dürfte sich bis dahin zu jenen gerechnet haben, denen es nach 1933 gelungen war, sich von der moralischen Zersetzung des Nationalsozialismus freizuhalten.[71] Erst infolge des als nationale Erschütterung wahrgenommenen Endes des Nationalsozialismus sah er sich aus der „beruflichen Emigration" unvermittelt in eine bildungspolitische und pädagogische Mitverantwortung zurückgeworfen, die er in einer Gesellschaft mit demokratischem Anspruch zu tragen auch bereit war.

„Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Remigration"

Sofort nach der Eroberung Berlins durch die Alliierten meldete sich Heinrich Deiters zum Schuldienst zurück. Der von den Besatzungsbehörden eingesetzte Stadtschulrat Wilhelm Heise bot ihm umgehend die Leitung einer höheren Schule an. Noch im Mai 1945 übernahm Heinrich Deiters als Schulleiter das Paulsen-Gymnasium in Berlin-Steglitz. Nur drei Monate später entschied er sich jedoch für das Angebot Ernst Hadermanns, den Deiters aus seiner Kasseler Zeit kannte, in der provisorischen Verwaltung für Volksbildung die Stelle des Referatsleiters Lehrerbildung zu besetzen. Hadermann hat persönlich für Deiters' antifaschistische Integrität bürgen müssen.[72] Außerdem wurden über die Meldestelle Aufbau, ein KPD-eigener Informationsdienst, Erkundigungen über Deiters eingeholt. Nach dem charakterlichen Urteil des „Berichterstatters" stand einer zweiten bildungspolitischen Karriere vorläufig nichts mehr im Wege. Der Informant monierte aber bereits damals Deiters' „individualistischen Zug" und die Notwendigkeit, ihn ideologisch auszurichten.[73]

Durch den rasanten beruflichen Aufstieg in die bildungspolitische Zentrale der SBZ sah sich Deiters schon früh gefordert, seine Ideen öffentlichkeitswirksam zu artikulieren. Die während der beruflichen Ausgrenzung angestaute pädagogische Energie, von der er in seinen Memoiren berichtet,[74] war allerdings nicht gleichbedeutend mit einer sofortigen Gewissheit über die Ziele und Wege einer Demokratisierung des deutschen Schulwesens nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus. Die überlieferten ersten Gedankenskizzen vom Sommer 1945 gehen zwar zweifellos auf die Analyse der Weimarer Schulreform zurück. Sie verbergen

71 Vgl. Deiters 1957, S. 187-202, hier S. 191.
72 Vgl. Deiters 1989, S. 7.
73 Archiv der Humboldt-Universität zu Berlin (HU/A). Akte Heinrich Deiters, Sign. 234.
74 Vgl. Deiters 1989, S. 156.

aber auch nicht die Varianz gegenüber der 1935 prognostizierten Perspektive. Eine bloße „Rückkehr zu den Schulverhältnissen von 1933“ war jetzt für Deiters angesichts der nationalsozialistischen Verbrechen ausgeschlossen.[75] Die deutsche Pädagogik und die deutschen Pädagogen hätten sich zuallererst mitzuverantworten für die, wie er notierte, „Furchtbarkeit dieser Taten ... Weil wir die Geschichte des deutschen Volkes fortsetzen wollen, müssen wir auch die Folgen der Verbrechen tragen“.[76] Die Aufgabe, sich mit der, wie Deiters im November 1945 auf einer Kundgebung des Kulturbundes präzisierte, unerhörten, „systematische(n), kalte(n) und andauernde(n) Verneinung aller Gebote der Moral“[77] auseinanderzusetzen und in diesem Prozess mündige Demokraten zu erziehen, rückte in den Mittelpunkt seines antifaschistischen und demokratischen Denkens. Deiters hatte schon kurz nach der Befreiung vom Nationalsozialismus wie nur wenige seiner Profession begriffen, dass nur die „redliche Auseinandersetzung mit den eigenen Irrtümern“ von „moralischer Last zu befreien“ vermag.[78] Und mit dem Blick auf die Neugestaltung des Bildungswesens betonte er, erst wenn wir „Gericht halten über uns selbst aus innerer Nötigung und um unser selbst willen“, wird es möglich werden, „an die humane Tradition ... anzuschließen“.[79]

Die ihn bewegende Frage, wie die unterbrochene pädagogische und bildungspolitische Reformbewegung trotz der Mitverantwortung der deutschen Pädagogik und der deutschen Lehrerschaft am Nationalsozialismus wieder aufgenommen werden könnte, hatte Deiters zuerst in einem Vortrag vor Lehrern in Berlin-Steglitz zu beantworten versucht. Als „allgemeine Definition“ demokratischer Erziehung bot er gegen jede nationalistische Enge eine Synthese aus der neuhumanistischen deutschen Tradition, der, wie er meinte, ursprünglich französischen politischen Erziehung, der vorzugsweise in den Vereinigten Staaten entwickelten pragmatischen Erziehung und der sozialistischen, vor allem sowjetrussischen Pädagogik an.[80] In seiner Kundgebungsrede wenige Wochen später verdichtete er diese Idee, indem er sie auf die abendländisch-westliche, durch den Glauben an den „Akt der Bekehrung“ geprägte, und die östliche, von der siegreichen sozialen Revolution beherrschte Tradition zurückzuführen suchte.[81] Durch seine gedankliche Vermittlung beider pädagogischer Kulturen verwies er auf die politische und soziale Dimension der alliierten Forderung nach einer Demokratisierung des deutschen Volkes und nahm zugleich die 1935 prononciert vorgetragene Einsicht über das notwendige Zusammenspiel von Sozial- und Schulreform wieder auf. Anders als

75 Nachlass Heinrich Deiters, Nr. 38.
76 Ebd., Nr. 44.
77 Deiters 1957, S. 191; auch Deiters, Heinrich: Der deutsche Lehrer vor der Welt. (Aktuelle Kulturreihe). Berlin 1946, S. 8.
78 Ebd., S. 196.
79 Ebd.
80 Nachlass Heinrich Deiters, Nr. 46.
81 Deiters 1957, S. 189.

die sich letztlich in der SBZ und DDR durchsetzende Erwartung auf den allgemeinen antifaschistischen Sinneswandel als Folge der intendierten grundlegenden politischen, wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen war sich Deiters sicher, „daß die Umerziehung eines Volkes ... letzten Endes nur aus eigenem Entschluss und aus eigener Kraft kommen kann".[82]
Zunächst jedoch durfte Deiters wohl zu Recht von einer maßgeblichen gesellschaftlichen Relevanz seiner bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Reformvorstellungen ausgehen. Seinem bereits 1924 ausgedrückten Demokratieverständnis entsprach es zudem, auch in revolutionären Zeiten keine ideale Durchsetzung individueller oder gruppenspezifischer Interessen zu erwarten.[83] Die Erziehungspraxis nicht nur demokratisch, sondern sozialistisch zu gestalten, bedeutete für ihn darüber hinaus, „die hervortretenden Entwicklungstendenzen" kritisch zu erschließen und zu befördern anstatt zunächst ein ideologisches Programm zu entwerfen.[84] Dieser schon 1930 beschriebenen antidogmatischen Auffassung folgend, empfahl er Paul Wandel, dem Leiter der Zentralverwaltung für Volksbildung, in einem internen Positionspapier vom Oktober 1945 die Entwicklung im Schulwesen zunächst „nur zu beobachten" und erst „später eine allgemeine Regelung zu treffen". Fest stand für ihn allerdings, und dies vor allem im Ergebnis seiner bildungsgeschichtlichen Analysen, dass, wie er Wandel referierte, die Einführung der Einheitsschule in Gestalt einer „Allgemeinen Mittelschule ... uns also jetzt obliegen (würde)".[85] Wenn Deiters schließlich vor allem die Arbeiterbewegung als Träger der Einheitsschulidee begriff und propagierte, dann lebte darin ebenso wie in seiner politischen Bindung auch die 1935 so formulierte Erkenntnis fort, dass es die Arbeiterbewegung war, die der Einheitsschule einen neuen Sinn gab, indem sie in ihr ein Mittel erkannte, Bildungsunterschiede als Ausdruck von Besitzverhältnissen zu überwinden.[86] Auch deshalb hat Deiters wohl in seinen Reden und Schriften aus der Frühphase der SBZ trotz der erfahrenen politischen und ideologischen Überfremdung der Pädagogik im Nationalsozialismus die zunehmende politische Hegemonie über die Pädagogik in der SBZ und DDR nicht kritisch zu begleiten vermocht. Außerdem hatte er vor 1933 ebenso wie 1945 gerade der Weimarer Lehrerschaft vorgeworfen, „Neutralität zwischen Rechts und Links" versucht zu haben und so mitschuldig am Nationalsozialismus geworden zu sein, als es galt, mit „allen Kräften mit der Sozialdemokratie" fest zusammenzugehen.[87] Erst in seinen Altersreflexionen verzieh er sich nicht, „den

82 Ebd.
83 Vgl. Deiters 1924, S. 482.
84 Deiters, Heinrich: Sozialistische Perspektiven im Schulwesen. In: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung. 6 (1930). Leipzig u. Berlin, S. 497-506, zit. S. 498.
85 Nachlass Heinrich Deiters, Nr. 46.
86 Vgl. Deiters 1935a, S. 43.
87 Deiters 1957, S. 194.

Zusammenhang zwischen Politik und Pädagogik nicht so gefaßt zu haben, daß die Unterwerfung dieser unter jene ausgeschlossen“ war.[88]
Nimmt man abschließend und im Hinblick auf den eingeführten Begriff der „erziehungswissenschaftlichen Remigration“ die Frage nochmals auf, ob Deiters im Sommer und Herbst 1945 anlässlich seiner beruflichen Wiedereingliederung seine vor und nach 1933 entwickelten bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Ideen lediglich zu rekonstruieren oder sie wesentlich neuzufassen bemüht war, so zeigt sich im Vergleich seiner Betrachtungen zur Weimarer Schulreform aus den ersten Jahren der beruflichen Ausgrenzung mit der Genese seiner Vorstellungen bis hin zu der Kundgebungsrede vom November 1945 zunächst eine unübersehbare Kongruenz sowohl hinsichtlich der historisch-kritischen Methode als auch bezüglich seiner bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Grundaussagen. Thematische Schwerpunkte bilden jeweils die Auseinandersetzung mit dem geistesgeschichtlich in der Romantik verorteten Biologismus, die Kritik des deutschen Militarismus und Nationalismus sowie die Forderungen nach einer demokratisch engagierten Lehrerschaft und nach einer „sozialen Erneuerung Deutschlands“ im Ganzen und des Bildungswesens im Besonderen. Sowohl Mitte der 1930er Jahre als auch ein Jahrzehnt später ging Deiters lediglich von einer Unterbrechung der Schulreformbewegung aus. Wie es aber die widerstreitenden und doch gleichzeitigen Gefühle der Scham über die im Namen des deutschen Volkes verübten Verbrechen des Nationalsozialismus einerseits und die Freude am Werk der Erneuerung andererseits waren, die Deiters im Herbst 1945 ergriffen hatten,[89] so verbanden sich im Prozess seiner bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Remigration die während der beruflichen Ausgrenzung systematisierten Erfahrungen der Weimarer Schulreform mit den ihn bewegenden Bedürfnissen der Wiedergutmachung und der antifaschistischen Umerziehung. Außerdem konnte Deiters, der nie anders als ein politischer Pädagoge zu denken und zu handeln versuchte, den Einfluss der prinzipiell veränderten internationalen und nationalen Lage nicht übersehen. Deiters „berufliche Remigration“ ging daher mit einer antifaschistisch motivierten und politisch-situativ bedingten Anpassung seiner ursprünglichen Ideen einher.
Deiters, der sich nach seiner beruflichen Ausgrenzung bewusst, aber ohne außer Landes gehen zu müssen, in eine seiner persönlichen Situation und seinem Charakter angemessene „erziehungswissenschaftliche Emigration“ begeben hatte, war 1945 unüberhörbar als ein aufrechter, kritischer und zunächst auch einflussreicher Rezipient der Weimarer Schulreform sowie – geprägt durch die Erfahrung des Nationalsozialismus – als ein in diesem Sinne „erziehungswissenschaftlicher Remigrant“ in die bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Diskussion

88 Deiters o.J., S. B/6.
89 Vgl. Deiters 1957, S. 199.

zurückgekehrt. Was ihn von den „klassischen“ Emigranten als Folge seiner fehlenden übernationalen Mobilität unterschied, war der unmittelbar erlebte politische, moralische und kulturelle Niedergang des Volkes, dem er sich zugehörig und dem er sich unter dem Eindruck des nationalsozialistischen Zusammenbruchs auf neue Weise verantwortlich fühlte. Vielleicht hat Deiters deshalb sogar eher als manch „klassischer“ Remigrant die tatsächlichen bildungspolitischen und pädagogischen Bedürfnisse in Deutschland zu begreifen und zu gewichten versucht. Aus dem unmittelbaren Erleben des Nationalsozialismus hatte er gelernt, demokratische und zugleich sozialistische Erziehung als antifaschistische Umerziehung zu denken.

3.4 Robert Alt und Heinrich Deiters – Die Rolle der sozialistischen Pädagogik in Universität und Lehrerbildung von SBZ und DDR[1]

Die der Universität Unter den Linden eigene Anziehungskraft hatten selbst die Trümmer des Krieges nicht verschütten können. Auch Heinrich Deiters und Robert Alt mochten deren Attraktivität nicht widerstehen. Beide sind nach dem Krieg an die Stätte der eigenen erziehungswissenschaftlichen Ausbildung zurückgekehrt. Hier wurden sie zu Protagonisten des sozialistischen Pädagogikintermezzos, das allerdings länger währte als irgend sonst eine Entwicklungsphase ihrer unsteten Geschichte im 20. Jahrhundert. Dabei dürften sowohl Alt als auch Deiters während ihres Studiums kaum ernsthaft erwartet haben, je vom Platz im Hörsaal der renommierten Friedrich-Wilhelms-Universität auf ein Katheder derselben zu gelangen.

Während Alt sein 1924 in Breslau begonnenes Studium zeitweilig in Berlin fortsetzte und danach von 1927 bis 1929 an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt zum Abschluss führte, plante der sozial besser gestellte Deiters, sein Studium vom Wintersemester 1907/08 an in der deutschen Metropole erfolgreich zu beenden und hier auch zu promovieren.[2]

Zur Studienzeit lockte Deiters die Aussicht, dem Drängen seines Vaters zuweilen nachzugeben und sich gegen ehrgeizige Konkurrenten im Kampf um eine Professur zu behaupten. Überdies hatte er für viele seiner universitären Lehrer vor allem der Geschichte, Philosophie und Literaturwissenschaft eine ehrfurchtsvolle Bewunderung empfunden. Sein akademisches Autoritätsverständnis wurde durch den Habitus der Berliner Professorenschaft nachhaltig beeinflusst, ohne dass er sich bereits damals über die eigene berufliche Aspiration im Klaren gewesen wäre.[3]

Zu seinen erziehungswissenschaftlichen Ausbildern gehörten Friedrich Paulsen, dessen letzte Vorlesung er erlebte, aber dessen philosophisches Werk er eher kritisch beurteilte,[4] und Eduard Spranger, der sich damals gerade habilitierte.[5]

Anstatt seinen Vorbildern nachzueifern, wähnte sich Deiters zunächst berufen, Oberlehrer zu werden. Geschmack daran, sich vor akademischem Publikum zu

1 Für d. Bd. bearb. und gekürzte Fassung des Textes u. d. Titel: Wiegmann, Ulrich: Robert Alt und Heinrich Deiters. Die Anfänge universitärer sozialistischer Pädagogik und Lehrerbildung in: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. (Pallas Athene, Bd. 6). Stuttgart 2002, S. 253-270.

2 Deiters, Heinrich: Bildung und Leben. Erinnerungen eines deutschen Pädagogen. Hrsg. und eingel. von Oppermann, Detlef. Mit einem Nachwort von Fabian, Walter. (Studien und Dokumente zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 40). Köln u. Wien 1989, S. 47-70.

3 Vgl. ebd., S. 187-199.

4 Vgl. ebd., S. 57 u. Deiters, Heinrich: Friedrich Paulsen und die Schulreform seiner Zeit. In: Forschen und Wirken. Festschrift zur 150-Jahr-Feier der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. III. Berlin 1960, S. 599-618.

5 Vgl. Deiters 1989, S. 65.

beweisen, hatte er nach seiner zugegeben wenig beeindruckenden, trotzdem überwiegend wohlwollend aufgenommenen Rede als Studentenvertreter anlässlich der 100-Jahr-Feier der Universität im Jahre 1910 nicht verloren.[6] Auch bedeutete die vorerst getroffene Entscheidung gegen eine universitäre Laufbahn und für die eines Schulmannes für ihn ganz und gar nicht, auf einen Platz in der scientific community zu verzichten. Seit der Ernennung zum Gymnasialdirektor in Höchst im Jahre 1924 hatte er sich anhaltend pädagogisch-schriftstellerisch betätigt. Seine Bemühung sah er stolz belohnt, als er – gerade zum Oberschulrat in Hessen-Nassau berufen – 1927 zur Mitarbeit am Nohl-Pallat'schen Handbuch der Pädagogik gebeten wurde.[7] In dieser Zeit nahm auch sein Wunsch „festere Gestalt an", Lehrerbildner an einer Pädagogischen Hochschule zu werden. Deiters hatte sich gegen Ende der 1920er Jahre offenbar ernsthafte Hoffnungen auf eine Professur machen dürfen. Jedoch versperrten zunächst die heraufziehende Weltwirtschaftskrise und schließlich der Niedergang der Republik seinen Weg zum vorgeblich Höchsten, das nach seiner Ansicht ein Lehrer in Deutschland zu erstreben vermochte.[8] Hitlers Ernennung zum Reichskanzler ließ dem republikanisch, schulreformerisch und reformpädagogisch engagierten Deiters nicht einmal mehr Raum für Illusionen. Mitte September 1933 wurde er nach Paragraph 4 des nationalsozialistischen Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums entlassen. Seine pädagogische Laufbahn betrachtete er als beendet.[9]

Auch Robert Alt hatte sich sogleich nach seiner Abordnung an den von Fritz Karsen geleiteten Gesamtschulkomplex der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln[10] sozial- und schulpolitisch betätigt. Und wie Deiters hatte auch er schon bald begonnen, zu publizieren.[11] Zudem hegte Alt ebenfalls den Wunsch, an der Berliner Universität zu promovieren. Aber ihn traf die nationalsozialistische Maßregelung härter und zu einem früheren Karrierezeitpunkt. Vor allem wegen seiner jüdischen Herkunft, aber wohl auch aufgrund seines sozial- und schulreformerischen Eifers wurde er gezwungen, berufliche Erfahrung überwiegend in außerordentlich schwierigen und unsicheren Anstellungsverhältnissen zu sammeln. Nach seiner kurzen Zeit im Landschulheim Caputh bei Potsdam konnte er einige Jahre als

6 Vgl. ebd., S. 64 u. 188.

7 Vgl. ebd., S. 124 u. Deiters, Heinrich: Die Lebensform der Schule. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. IV. Langensalza 1928, S. 3-47.

8 Vgl. Deiters 1989, S. 174-175.

9 Vgl. 3.3 i. d. Bd.

10 Vgl. Schuppan, Michael-Soeren: Robert Alt. In: Schmoldt, Benno in Zusammenarbeit mit Schuppan, Michael Soeren (Hrsg.): Pädagogen in Berlin. Auswahl von Biographien zwischen Aufklärung und Gegenwart. (Materialien und Studien zur Geschichte der Berliner Schule, Bd. 9). Hohengehren 1991, S. 391-398, Anm. 1, S. 398.

11 Alt, Robert: Neutralität in der Schule. In: Die freie weltliche Schule (1931) 9. Erwähnt von Marie Torhorst in ihrer Würdigung Robert Alts anlässlich seines 60. Geburtstages in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 5/6 (1965/66). Berlin 1966, S. 410.

Lehrer an einer jüdischen Schule in Berlin arbeiten. Von 1938 an war er zudem als Dozent an einem jüdischen Kindergärtnerinnenseminar tätig. Trotz widriger Umstände gelang es ihm, 1937 seine Dissertation fertigzustellen. Während Deiters eine eher unspektakuläre, für sein späteres Werk auch kaum bedeutsam gewordene literaturwissenschaftliche Arbeit verfasste,[12] war Alts betont sozialkritisch angelegte, soziologisch und gesellschaftstheoretisch inspirierte Promotionsschrift[13] grundlegend für sein weiteres Schaffen. Freilich bekam er erst nach Kriegsende Gelegenheit, die Arbeit an der Berliner Universität einzureichen, zu einer Zeit also, als materialistische, Marx beanspruchende Gesellschaftstheorie unter den Machtverhältnissen in der Sowjetischen Besatzungszone und im Gleichklang mit der zur Herrschaft gelangten „marxistisch-leninistischen" Doktrin sich zu bewahrheiten schien. Erst durch den alliierten Sieg über den Nationalsozialismus eröffnete sich Alt die Chance, sich beruflich über alle frühere Erwartung hinaus zu verwirklichen.

Beruflicher Neubeginn 1945

Obgleich sowohl Deiters als auch Alt wegen widerfahrener nationalsozialistischer Maßregelung und Verfolgung – im Falle Robert Alts sogar erlittener jahrelanger rassenpolitisch motivierter Todesbedrohung – und aufgrund des erheblichen Mangels an verfügbaren, wenigstens nationalsozialistisch unbelastet einstufbaren Kadern geradezu für eine Universitätslaufbahn prädestiniert schienen, fand der Neuanfang an der Berliner Universität zunächst ohne sie statt. Der für die Besetzung attraktiver und einflussreicher Positionen in der Nachkriegsära unerlässliche antifaschistische Leumund war angewiesen auf die Rekonstruktion personeller Zusammenhänge, die infolge nationalsozialistischer Herrschaft und Kriegswirren größtenteils unterbrochen waren. Erst nach einigen Monaten begannen sich die Verhältnisse zögernd zu ordnen. Deiters war glücklich,[14] bereits in den letzten Maitagen 1945 vom gerade ernannten kommunistischen Stadtschulrat Wilhelm Heise, der sich wie Deiters an der Wilhelms-Universität promoviert hatte und von 1925 bis zum Berufsverbot 1933 als Studienrat an der Berliner Körner-Oberrealschule tätig war, die Leitung des Paulsen-Realgymnasiums übertragen zu bekommen.[15]

12 Deiters, Heinrich: Der Stil in Hebbels Tragödien. Phil. Diss. Universität Berlin 1911.

13 1948 reichte Robert Alt seine Promotionsschrift an der Berliner Universität ein. Veröffentlicht als: Alt, Robert: Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule. Berlin 1948.

14 Vgl. Deiters 1989, S. 155-161.

15 1946 wurde Heise an der Humboldt-Universität zum Prodekan der am 12.9.1946 konstituierten Pädagogischen Fakultät ernannt. Bis zu seinem Tode amtierte er als erster Nachfolger des bereits am 5.11.1946 verstorbenen ersten Dekans Arthur Liebert und war daher unmittelbarer Vorgänger von Heinrich Deiters, der im März 1949 zum Dekan der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität gewählt wurde. Geißler, Gert: Personen und Dokumente. In: Geißler,

Robert Alt hingegen, erst im Sommer 1945 nach Berlin zurückgekehrt, wurde im Herbst 1945 eine Dozentur am Pädagogischen Institut angeboten. Am 1. Januar 1946 begann auf Empfehlung von Marie Torhorst,[16] einer früheren Kollegin der Karl-Marx-Schule, sein beruflicher Neuanfang als Pädagogikdozent bei der Ausbildung von Neulehrern in Berlin. Im August 1946, noch vierzigjährig, wurde er zum Professor an die neu gegründete und von Wilhelm Blume geleitete Pädagogische Hochschule von Groß-Berlin berufen. Gleichzeitig erhielt er seinen ersten Lehrauftrag an der soeben eröffneten Pädagogischen Fakultät der Berliner Universität. Heinrich Deiters war zum Mitglied des Lehrkörpers dieser Fakultät zum Wintersemester gerade ernannt worden. Die beruflichen Lebenswege beider begegneten sich somit auch in der Universität, nachdem sie bereits im Redaktionskollegium der Zeitschrift „Pädagogik" zusammenarbeiteten.
Die Spaltung der Stadt zwang Alt, sich schon bald zwischen einer Hochschullaufbahn im Westen und einer Karriere im Osten zu entscheiden.[17] 1948 wurde er von Wilhelm Heise, der nach dem baldigen Tode Arthur Lieberts[18] zum Dekan der Pädagogischen Fakultät gewählt worden war, zum Professor mit Lehrauftrag ernannt, kurz darauf zum Professor mit vollem Lehrauftrag. 1952 wurde Robert Alt neben Deiters zum Direktor des Instituts für Systematische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik[19] unter dem Dekanat von Heinrich Deiters berufen. 1958 trat schließlich Alt die Nachfolge von Deiters als Dekan der Pädagogischen Fakultät an.[20]
Angesichts dieser berufsbiographischen Schnittmengen ist bemerkenswert, dass Alt nicht eine einzige Erwähnung in Deiters Autobiographie findet. In den Erinnerungen und Würdigungen der Schüler von Deiters kommt Alt zwar beinahe stets, dann allerdings lediglich am Rande vor.[21] Umgekehrt spielt Deiters in Alt-

Gert/Wiegmann, Ulrich: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied 1995, S. 207-344, hier S. 309.

16 Vgl. Torhorst, Marie: Pfarrerstochter Pädagogin Kommunistin. Aus dem Leben der Schwestern Adelheid und Marie Torhorst. Hrsg. von Günther, Karl-Heinz. Berlin 1986, S.89-90.

17 Vgl. Dokumentation. In: Schuppan 1991, S. 392-398.

18 Vgl. Deiters, Heinrich: Nachruf für Arthur Liebert. In: Pädagogik 1 (1946) 5, S. 59-61.

19 Diese eigentümliche Konstruktion eines doppelten Direktorats hatte immerhin den Effekt, dass Deiters als Dekan seit 1952 Kraft- und Zeitaufwand vorzugsweise für den Erhalt der Fakultät investieren konnte.

20 Die Pädagogische Fakultät hatte bis 1968 insgesamt sechs Dekane: Arthur Liebert (1946), Wilhelm Heise (1946-1949), Heinrich Deiters (1949-1958), Robert Alt (1958-1961), Kurt Haspas (1961-1965) und Helmut König (1965-1968).

21 Vgl. z.B. Klein, Helmut: Heinrich Deiters als Bildungspolitiker. In: Krüger, Edeltraud (Bearb.): Heinrich Deiters. Bildungspolitiker – Lehrerbildner – Pädagoge. Heinrich Deiters zum 100. Geburtstag. (Beiträge zur Geschichte der Humboldt-Universität zu Berlin, Nr. 18. Berlin 1987, S. 5-14, hier S. 11; Tomaschewsky, Karlheinz: Der Beitrag von Heinrich Deiters für die Ausarbeitung einer marxistischen Pädagogik in der DDR. In: Ebd., S. 15-30, hier S. 17; Tomaschewsky, Karlheinz: Der Beitrag von Heinrich Deiters für die Ausarbeitung einer sozialistischen Pädagogik in der DDR. In: 40 Jahre Lehrerbildung – 40 Jahre Schulreform in der DDR, S. 63-68; Hohen-

Biographien – gelegentlich sogar im Gegensatz zu dessen Mitstreitern beim Aufbau und im Kampf um die Erhaltung Pädagogischer Fakultäten wie Hans Ahrbeck (Halle), Fritz Müller (Rostock) und Karl Schrader (Jena) − überhaupt keine Rolle.[22] Zugunsten von Alt und gegen den leisen, aber nicht ganz wirkungslosen Widerstand einiger seiner Schüler wurde Deiters samt seines schul- und hochschulpolitischen sowie seines pädagogischen Werkes sukzessive in tiefere, weniger zugängliche Schichten des kollektiven Gedächtnisses der Pädagogen und der Pädagogik in der DDR gedrängt.

Zweifellos übertraf Robert Alt seinen Dekan Heinrich Deiters in seiner Bedeutung für die Herausbildung jener pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Ideenwelt, die im Allgemeinen als DDR-Pädagogik bezeichnet wird. Hingegen war die Entwicklung der allgemeinen universitären Lehrerbildung in der DDR – namentlich deren Konstituierung an der Humboldt-Universität − in ihrem Grunde ganz fraglos Deiters' Verdienst.

Universitäre Lehrerbildung

Am 1. September 1945 übernahm Deiters auf Empfehlung Ernst Hadermanns,[23] der Deiters aus dessen Oberschulratszeit in Hessen kannte, in der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung das Referat Lehrerbildung. Hier war er zunächst vordringlich damit befasst, die behelfsmäßige Ausbildung sog. Neulehrer zu konzipieren. Gleichzeitig bekam er Gelegenheit, sich für die künftige allgemeine Durchsetzung universitärer Lehrerbildung zu engagieren − wenn schon damals nicht in ganz Deutschland, so immerhin in der sowjetisch besetzten Zone und im sowjetischen Sektor Berlins.

Aus seiner Perspektive befand sich Deiters damit an der Spitze eines bereits seit der 1848er Revolution währenden Kampfes der deutschen Volksschullehrerschaft für eine gleichwertige universitäre Ausbildung aller Lehrer und damit für die Beseitigung überlieferter ständischer Unterschiede zwischen Grund-, Mittel- und vor allem Oberschullehrern. Indes dürfte er in der bildungspolitischen Zentrale der

---

dorf, Gerd: Heinrich Deiters – 1887 bis 1966. Im Innersten ergriffen, keine Mühe scheuend. In: Hohendorf, Gerd/König, Helmut/Meumann, Eberhard (Hrsg.): Wegbereiter der neuen Schule. Berlin 1989, S. 55-61; Schulze, Günter: Heinrich Deiters und die wissenschaftliche Diskussion über die Methode des Unterrichts. In: Krüger 1987, S. 45-58.

22 Vgl. Alt, Robert: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Günther, Karl-Heinz/König, Helmut/Schulz, Rudi. Berlin 1975, S. 13-49, auch Torhorst 1966, König, Helmut: Robert Alt 1905 bis 1978. Erziehung und Gesellschaft – Grundthema seiner wissenschaftlichen Arbeit. In: Hohendorf/König/Meumann 1989, S. 31-38, Schulz 1991.

23 Zur Biographie Hadermanns vgl. Uhlig, Christa: Rückkehr aus der Sowjetunion: Politische Erfahrungen und pädagogische Wirkungen. Emigranten und ehemalige Kriegsgefangene in der SBZ und frühen DDR. (Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 13). Weinheim 1998, bes. S. 53-54 u. 168-171.

SBZ auch zu den wenigen leitenden Mitarbeitern gehört haben, denen Relevanz und Dimension dieses damals beinahe einhundertjährigen Konfliktes überhaupt bewusst gewesen war.
Die schließlich gefundene und namentlich durch Deiters entwickelte Idee, universitäre Lehrerbildung in neu zu gründenden Pädagogischen Fakultäten zu institutionalisieren, fand rasch die Zustimmung der KPD/SED-Führung.[24] Auch die sowjetischen Besatzungsbehörden waren offenbar bereit, die Idee mitzutragen, obgleich in der Sowjetunion ein derart hohes Niveau allgemeiner Lehrerbildung nicht zu verwirklichen gewesen wäre. Schwieriger erwies es sich, das von Deiters im März 1946 vorgelegte Konzept[25] in den Verhandlungen, die am Sitz der Sowjetischen Militäradministration (SMAD) in Berlin-Karlshorst im Frühjahr 1946 stattfanden,[26] durchzubringen. Während Deiters universitärer Bildungstradition in Deutschland vertraute, suchten die sowjetischen Bildungsoffiziere vorrangig nach einem effizienten Studienverlauf und Ergebnisse im leicht kontrollierbaren Modus. Daher plädierten sie dafür, die variable, weil selbstverantwortliche Ausbildungsplanung der Studierenden möglichst eng zu limitieren.[27] Zudem mochten sich die sowjetischen Verhandlungspartner nur schwer mit der Absicht der deutschen Bildungspolitiker abfinden, die künftigen Lehrer in einem Wahlfach auszubilden anstatt im Interesse höherer „Brauchbarkeit“ gleich in einer Fächergruppe. Während die deutsche Seite die Idee der Fachlehrerausbildung prinzipiell durchbringen konnte, ging die für die Pädagogische Fakultät von Anfang an charakteristische Verschulungstendenz offenbar hauptsächlich auf das Drängen sowjetischer Bildungsoffiziere zurück. Unterrichtet wurde nach abgestimmten Studienplänen, die zwar die Effizienz der universitären Lehrerbildung erhöhten, zugleich aber sowohl die Souveränität der Lehrenden als auch der Studierenden begrenzten. Aus Anlass von Zwischen- und Abschlussprüfungen in Erziehungswissenschaft waren z.B. Fragenkomplexe samt den dazugehörenden Antwortelementen genehmigungspflichtig. In überlieferten Prüfungsdokumenten ist das an der Berliner Universität vermittelte, derart kodifizierte, obligatorische pädagogische Lehrerwissen dokumentiert.[28]

---

24 Schon im November 1945 forderte Anton Ackermann, führender Kulturpolitiker der KPD in den ersten Nachkriegsjahren, die Einrichtung Pädagogischer Fakultäten, auch um mit der „Geringschätzung der pädagogischen Wissenschaften an den Universitäten“ Schluss zu machen. Zit. in: Hohendorf, Gerd: Die Gründung der Pädagogischen Fakultäten – ein Wendepunkt in der Geschichte der deutschen Lehrerbildung. In: 40 Jahre Lehrerbildung – 40 Jahre Schulreform in der DDR. Hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 1987 [Manuskriptdruck], S. 7-24, zit. S. 13.

25 Konzept universitärer Pädagogischer Fakultäten. Nachlass Deiters, Mappe 20/2.

26 Ebd., Mappe 20/1.

27 Vgl. Deiters, Heinrich: Der Studienplan der Pädagogischen Fakultäten. In: Pädagogik 1 (1946) 2, S. 8-15.

28 Vgl. z.B. Prüfungsthemen für die diesjährigen pädagogischen Zwischenprüfungen sowie Prüfungsfragen für das Staatsexamen (Geschichte der Pädagogik), einschließlich entsprechender Lite-

Allerdings schien die Verschulungstendenz ohnehin kaum vermeidbar gewesen zu sein, insofern die Pädagogische Fakultät nicht bloß für die universitäre Berufsausbildung des Lehrers verantwortlich gemacht wurde. Durch die außergewöhnliche Funktionszuschreibung, sowohl „trägerin aller allgemeinpädagogischer bestrebungen im organismus der hochschule“ zu werden[29] als auch speziell das Niveau allgemeiner Bildung Studierender zu heben, erhielten die Pädagogischen Fakultäten in der Aufbauphase universitärer Lehrerbildung unmittelbar nach dem Kriege auch traditionelle Aufgaben des höheren Schulwesens zugewiesen. Deiters, der das Konzept allgemeiner universitärer Lehrerbildung auf dem 1. Pädagogischen Kongress vorzustellen und zu verantworten hatte,[30] sah sich dann Mitte der 1950er Jahre gedrängt, die inzwischen etablierte Praxis der auf Wissensvermittlung fixierten, daher die „Entwicklung geistiger Fähigkeiten“ vernachlässigenden universitären Ausbildung rückblickend entlang ehedem herrschender bildungspolitischer Argumente plausibel zu machen. Irrtümer gestand er gern ein. Es waren auch nicht die eigenen. Vielmehr erschienen ihm diese als notwendige Folge des streng reglementierten, an Planungsprinzipien ausgerichteten und vor allem „die Bedeutung der Individualität“ missachtenden Lehrerstudiums. Planerfüllung war mit der Vernachlässigung der „Bildung der Persönlichkeit“ bezahlt worden. Dessen ungeachtet verteidigte er die Fakultätsneugründungen des Jahres 1946 als prinzipiell richtige Entscheidung.[31]
Nachdem auf der Grundlage des Befehls Nr. 205 der SMAD vom 12. Juni 1946 sich am 12. September 1946 die Pädagogische Fakultät in Berlin konstituiert hatte, gingen die hauptsächlichen Angelegenheiten des von Deiters geführten Referats an die Hochschulabteilung über.[32] Zum 1. Oktober 1946 wurde er zum Professor mit vollem Lehrauftrag an eben jene Fakultät berufen, als deren geistiger Vater er gelten darf. Schon 59jährig hatte sich sein heimlicher Berufswunsch doch noch erfüllt. Ein Jahr später wurde Deiters zum ordentlichen Professor für Pädagogik ernannt. Zwar ahnte er wohl, dass ihn die politischen Verhältnisse dereinst wiederum ins Abseits drängen würden. Aber er war entschlossen, die ihm verbleibende Zeit zu nutzen.[33]
Tatsächlich war Deiters ebenso wenig wie viele seiner Kollegen an der Pädagogischen Fakultät politisch nie unumstritten gewesen. Vor allem die älteren Professoren und Dozenten der Pädagogischen Fakultät, die ihr wissenschaftliches Profil

---

raturangaben und „Beantwortung der Fragen in Geschichte der Pädagogik“. Nachlass Robert Alt.

29 Deiters 1946, S. 8. In den ersten Jahrgängen der Zeitschrift „Pädagogik“ wurde Kleinschreibung praktiziert.

30 Protokoll der Kommission „Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung“ anlässlich des 1. Pädagogischen Kongresses. Nachlass Deiters, Mappe 20/1.

31 Ausschnitt aus der Vorlesung über das System der Pädagogik (3.Teil) für das 2. Studienjahr. Vorlesungen, gehalten am 13. und 15. 11.1956. Ebd., Mappe 11.

32 Vgl. Deiters 1989, S. 174.

33 Vgl. ebd., S. 178-179.

in der Weimarer Zeit gewonnen hatten, wurden mehrheitlich als bürgerliche Intellektuelle beargwöhnt.
Eine parteilich kommentierte, auf den Anfang der 1950er Jahre zu datierende Zusammenstellung des Lehrpersonals der Pädagogischen Fakultät verzeichnet 55 Einträge.[34] Das älteste Mitglied des Lehrkörpers war demnach bei Fakultätsgründung bereits 69 Jahre alt. Gleichaltrig oder älter als Deiters war immerhin rund ein Sechstel des Personals. Rund 40 Prozent gehörten dem Jahrgang 1896 und älter an, hatten also den Ersten Weltkrieg bereits als Erwachsene überlebt. Unter 8 Prozent waren 1946 jünger als 30 Jahre.
Der parteiliche Kommentar bescheinigt lediglich rund einem Fünftel entweder politische Zuverlässigkeit oder mindestens das Bemühen, die jeweils vertretene Wissenschaft marxistisch-leninistisch zu fundieren. Immerhin wurden die meisten Mitglieder des Lehrkörpers wenigstens wohlwollend als gute bis sehr gute Fachleute charakterisiert. Auch Deiters wurde als „anerkannter Fachmann auf dem Gebiet der theoretischen Pädagogik" vorgestellt. Ein marxistisch-leninistisches Fundament wurde seinem Oeuvre nicht zugesprochen, was Deiters wohl richtigzustellen bemüht gewesen wäre.[35] Politisch rehabilitierten ihn sein Engagement im Kulturbund, seine Mitgliedschaft im Wissenschaftlichen Senat beim Ministerium für Volksbildung (MfV) und vor allem seine Tätigkeit als Abgeordneter der Volkskammer. Robert Alt hingegen wurde als einem der ganz wenigen Mitglieder des Lehrkörpers bescheinigt, ebenso auf „marxistisch-leninistischer Grundlage" zu stehen wie „als einer der fortschrittlichsten Vertreter" seines Faches zu gelten. Selbst der sog. Engeren Fakultät, d.h. dem Kreis ihrer führenden, weil stimmberechtigten Mitglieder, dem Ende 1950 14 Professoren und Professorinnen, unter ihnen Alt und Deiters, angehörten, wurde im Ganzen politische Schwäche attestiert. Sogar die fast 100prozentige SED-Mitgliedschaft innerhalb dieses Fakultätsführungsgremiums konnte den parteilichen Argwohn nicht mildern.[36]

Historisch-materialistische Erziehungswissenschaft

Eine historisch-materialistische Fundierung der universitären Lehrerbildung war zwar während der Gründungsphase der Pädagogischen Fakultät nicht angewiesen, aber verschiedentlich verlangt worden.[37] Aus kaum plausiblem Grunde, nämlich mit dem lapidaren Hinweis darauf, dass angeblich „ein besonderes studium der

---

34 Vgl. Lehrpersonal der Pädagogischen Fakultät an der Berliner Universität. Barch. − DR 2/1423.
35 „Ich wurde während der Weimarer Zeit stärker von marxistischen Gedanken beeinflußt, als es … erscheint. (…) Ich habe vom Marxismus viel gelernt und verdanke ihm die Befreiung von manchen weltanschaulichen Irrtümern, aber ich habe an seine Thesen immer das Kriterium der Wissenschaft gelegt und seine politischen Postulate dem der Humanität unterstellt". Deiters, 1989, S. 191.
36 Vgl. Antrag der SED-Betriebsgruppe im Ministerium für Volksbildung, betr. die personelle Ergänzung der Engeren Pädagogischen Fakultät vom 19.12.1950. Barch. – DR 2/1291.
37 Vgl. Deiters 1946, S. 11, auch für die folg. Zitate.

soziologie und des historischen materialismus“ der Ökonomie des Studienplanes widersprochen hätte, war jedoch solche Forderung vorerst abgewiesen worden. Zwar gestand auch Deiters ein, dass „die geschichtswissenschaft, die nationalökonomie und die soziologie ... zu hilfswissenschaften der erziehungswissenschaft“ würden und es Aufgabe sei, „erziehung nach ihren gesellschaftlichen zusammenhängen“ zu verstehen. Aber die „unentbehrliche“ Behandlung soziologischer und historisch-materialistischer Fragen wollte er lieber der obligatorischen „einführung in die politischen und sozialen probleme der gegenwart“ überlassen.[38] Robert Alt hatte stattdessen noch kurz zuvor ebenso für eine soziologische Fundierung der Erziehungswissenschaft wie für die gesellschaftspolitische und -theoretische „Begründung der neuen Schule“ plädiert.[39]
Deiters wusste freilich, dass Pädagogik nicht umhinkommen würde, mit der Entwicklung des „leben(s) selbst“ Schritt zu halten. Er ging von der Notwendigkeit aus, eine „neue leitidee für die ausbildung des menschen“ zu entwickeln.[40] Im Wissenschaftsverständnis von Alt hingegen war diese neue pädagogische Maxime längst gesellschaftliches Erfordernis.[41]
Für den zunächst vorwiegend schulpolitisch und danach in der universitären Lehrerbildung engagierten Deiters erlangte Pädagogik in erster Linie als handlungsleitendes Berufswissen wissenschaftliche und gesellschaftliche Geltung. Und so war er vor allem an der Ausarbeitung einer universitär lehrbaren Systematischen Pädagogik interessiert. Seinem sich zum historischen Materialismus bekennenden Kollegen Robert Alt dürfte Deiters indes kaum widersprochen haben, wenn dieser der Erziehungswissenschaft die Aufgabe zuwies, den Vorgang der Erziehung zu beschreiben und zu begreifen. Alts funktionaler Erziehungsbegriff[42] jedoch war für ihn inakzeptabel. Nach Deiters Auffassung war Erziehung ausschließlich eine „Form des bewußten menschlichen Handelns“. Und da „ein Handeln irgendwelcher Art ... ein Ziel zur Voraussetzung (hat), dem der Handelnde zustrebt“, stehe die Zielbestimmung „überall am Anfang der Erziehung, sowohl im allgemeinen, bei der Aufstellung eines umfassenden Erziehungsplanes, wie auch bei jeder einzelnen erzieherischen Handlung“. Für den Pädagogen folgerte Deiters, dass dieser „sich im allgemeinen wie im einzelnen des Zieles bewußt sein muß, dem er nachstrebt“.[43]

---

38 Ebd.
39 Alt, Robert: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Pädagogik 1 (1946) 1, S. 12-22. Im Weiteren zit. nach dem Nachdruck in: Alt, 1975, S. 68-85.
40 Deiters, 1946, S. 8-15, zit. S. 9.
41 Vgl. Alt, 1975, S. 68-69.
42 Vgl. 3.2 i. d. Bd.
43 Kapitelentwurf zum Hochschullehrbuch Systematische Pädagogik. Nachlass Deiters, Mappe 18.

„Marxistische" und „historisch-materialistische" Lehrerbildung

Öffentlich ausgetragen wurde der Dissens zwischen Alt und Deiters nicht. Vom ersten Tag des Bestehens der Pädagogischen Fakultät an existierten die divergierenden Auffassungen schlicht nebeneinander. Aus seinen Memoiren ist von Deiters zu erfahren, dass er wissenschaftliche Kontroverspositionen zu tolerieren bemüht war, weil er sich dem „seit langem in der deutschen Universität" bestehenden Grundsatz der Freiheit „der Lehre und Forschung" verpflichtet fühlte.[44] Diesem Prinzip schien genüge getan, indem Deiters zunächst für alle Studierenden, die an der Pädagogischen Fakultät immatrikuliert waren, die Pflichtvorlesung in „Geschichte der Pädagogik" hielt, während alle Pädagogikstudierenden der Philosophischen und Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät die Vorlesung Robert Alts in „Geschichte der Pädagogik" zu hören hatten.[45] Ab dem Sommersemester 1947 bis zu Deiters' Ernennung zum Dekan der Fakultät 1949 wurde hinsichtlich der Einführungsvorlesung in Erziehungswissenschaft analog verfahren.[46] Vom Wintersemester 1949/50 an übernahm dann Alt die Vorlesungen in Geschichte der Erziehung auch für die Studierenden der Pädagogischen Fakultät. Als Dekan konzentrierte Deiters in der Folge seine Lehre auf Veranstaltungen in Allgemeiner bzw. Systematischer Erziehungswissenschaft. Damit war jene Form arbeitsteiliger Lehre in Erziehungswissenschaft/Pädagogik gefunden, die auch während der Zeit des Doppeldirektorats von Alt und Deiters im Institut für Systematische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik bestand. Seine letzten Lehrveranstaltungen bot Deiters im Wintersemester 1957/58 an. Deiters' Part übernahmen von da ab seine Schüler Karlheinz Tomaschewsky und Helmut Klein.

Ursprünglich hatte Deiters seine Pädagogikvorlesung, die sich über alle sechs Semester erstreckte, in vier Abschnitte gegliedert dargeboten.[47] Der erste Teil war einer Einführung in die Pädagogik gewidmet. In den zur Verfügung stehenden acht Stunden behandelte er vor anderen das Thema „Erziehung als allgemein verbreiteter gesellschaftlicher Vorgang" sowie die „Erziehung als soziale Funktion im Verhältnis zu ihren natürlichen Grundlagen". Allerdings hatte er in Relation zu dem Gewicht, das insbesondere Robert Alt diesem Problemkreis zumaß, „historisch-materialistischen" Deutungsbemühungen nur spärlichen Raum gewidmet.

Auch der Zweite Teil, in dem Deiters die „Geschichte der Pädagogik und das Erziehungswesen" abhandelte, konnte „historisch-materialistischer" Kritik kaum standhalten. Unter dem Stichwort „Erziehung als geschichtlicher Vorgang" – Alts Generalthema also − behandelte Deiters in herkömmlicher Systematik vor allem

44 Deiters 1989, S. 188-189.

45 Verzeichnis der Vorlesungen im Wintersemester 1946/47. Nachlass Deiters, Mappe 20/1.

46 Eine Zusammenstellung der Lehrveranstaltungen in Pädagogik/Erziehungswissenschaft wurde dankenswerterweise von Heidemarie Kemnitz und Klaus-Peter Horn zur Verfügung gestellt.

47 Stoffplan für das Lehrfach Pädagogik. O.J. (1946). Nachlass Deiters, Mappe 20/1.

„die großen Epochen in der Geschichte der Erziehung" anstatt, wie es Alt vorzog, den Gesetzescharakter geschichtlicher Entwicklung herauszuarbeiten und die handlungsleitende Funktion bildungsgeschichtlichen Wissens zu begründen.[48] Ob er Deiters' Vorlesung missbilligte, ist aus den Dokumenten nicht zu erfahren. Jedenfalls hätte die Kritik schwächer ausfallen müssen, denn Deiters war – wie Alt – immerhin bereit, im Interesse der Demokratisierung von Erziehung, vor allem der deshalb erforderlichen Ausarbeitung einer neuen Erziehungslehre und Lehrerbildung, „die Ergebnisse der bisherigen pädagogischen Bewegung ... zu sichten und zusammenzufassen".[49]
Als Abschluss des 2. Semesters konzipierte Deiters das Thema „Die Erziehung unter dem Einfluss der Arbeiterbewegung und des revolutionären Sozialismus", und zwar ohne erkennbare Rücksicht auf revolutionstheoretische Erwägungen. Denn diese hätten ihn veranlassen müssen, von vornherein zu unterscheiden zwischen Bestrebungen, die Macht der Herrschenden z.B. auf die Schule zurückzudrängen, und dem Aufbau der Schule im Anschluss und im Ergebnis der „‚Expropriation der Expropriateure'".[50] Alt pflegte bekanntlich solche bildungsgeschichtlichen Fragen in einer von Deiters völlig verschiedenen Weise zu behandeln. Ihn interessierte vorrangig der Widerspruch zwischen möglicher und faktischer Bildung und die daher, also gesetzmäßig wachsende Notwendigkeit, das Bildungsmonopol der Herrschenden zu brechen.[51]
Nach der Behandlung der deutschen Schulentwicklung im 3. sowie schul- und auslandspädagogischer Problemkreise im 4. Semester, nahm Deiters im 4. Teil seiner Vorlesung, die er der „Allgemeinen Pädagogik" widmete, Themen aus den ersten Semestern wieder auf, um sie auf gehobenem Niveau erneut zu bearbeiten. Wiederum ging es ihm nicht etwa um die „historisch-materialistische" Auslegung des Verhältnisses von Erziehung und Gesellschaft, wenn er z.B. Erziehung lediglich als ‚gesellschaftlichen Vorgang' beim „Übergang von den natürlichen Lebensgemeinschaften zu den gesellschaftlichen Verbänden" zu charakterisieren suchte oder wenn er „Erziehung unter den verschiedenen Staatsformen" klassifizierte bzw. „im Verhältnis zu den politischen Parteien" behandelte sowie endlich Erziehung in Relation „zu den beruflichen Gliederungen der Gesellschaft" beschrieb. Der stattdessen manifeste Angelpunkt seines pädagogischen Engagements ist im Abschlussparagraphen seines Vorlesungskonzepts fixiert, in seinem Plädoyer für die Gestaltung des deutschen Erziehungswesens im Geiste der im Frühjahr 1946 in Kraft getretenen Ländergesetze zur Demokratisierung des Schulwesens in der SBZ.

---

48 Vgl. z.B. Alt, Robert: Pädagogische Werke. Bd. 1. Hrsg. von Günther, Karl-Heinz/Lemm, Werner/Lindner, Heinz/Schulz, Rudi, bearb. von Schulz, Rudi. Berlin 1985, S. 31-32.
49 Vgl. Stoffplan für das Lehrfach Pädagogik. O.J. (1946); Alt 1985, S. 263.
50 Alt, Robert: Das Bildungsmonopol. Berlin 1978, S. 319. Hier beruft Alt sich freilich auf Marx.
51 Alt 1978, S. 318-319.

Selbstredend ist Deiters nicht das Bemühen abzusprechen, seine pädagogischen Auffassungen theoretisch zu qualifizieren. Vor allem seine Mitarbeit an dem nie erschienenen Hochschullehrbuch für Systematische Pädagogik zwang ihn, sich mit Forderungen der zunehmend definitionsmächtigeren „marxistisch-leninistischen“ Doktrin auseinanderzusetzen.[52] Sogar Alt mangelte es anfangs zweifellos an „marxistisch-leninistischer“ resp. „historisch-materialistischer“ Substanz.[53] Allerdings suchte er dogmatische Lücken geflissentlich zu überspielen. So legte Alt in seiner Vorlesung in Erziehungswissenschaft zwar größten Wert auf die entwicklungsgeschichtliche und systematische Darstellung der Familienerziehung. Und wie selbstverständlich enthält das Vorlesungsmanuskript den gelegentlichen Verweis auf die doktrinär unersetzbare Engels‘sche Schrift über den Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats. In den für Studierende wichtigen bibliographischen Hinweisen aber fehlt der Titel.[54] Auch in seinen 1985 auf immerhin 206 Seiten herausgegebenen Vorlesungen in Geschichte der Erziehung ist er nicht angemerkt.[55] Lediglich die beigefügten „Bibliographischen Angaben“ verzeichnen diesen Text.[56] Ohnehin finden sich eingedenk des „historisch-materialistischen“ Anspruchs der Alt‘schen Bildungsgeschichte und des vergleichsweise nicht unbeträchtlichen Umfangs des Manuskripts lediglich magere fünf Verweise auf Schriften von Marx und Engels sowie jeweils nur auf eine von Lenin und Stalin. Engels‘ „Ursprung der Familie“ war vielleicht nicht mehr als doktrinäres Dekor.

Die Verteidigung der Fakultät

Als erstmals Studierende der Pädagogischen Fakultät nach erfolgreich absolvierten obligatorischen sechs Semestern aus der Berliner Universität verabschiedet wurden, bezeichnete Deiters in seiner Festansprache vom 15. November 1949 die drei Jahre zuvor gewagte Fakultätsneugründung im Ganzen als geglückt: „Man kann an der Pädagogischen Fakultät manche Kritik üben, ihr Daseinsrecht kann man nicht mehr verneinen“.[57] Auch eine im Auftrag der Hauptabteilung Hochschulen und wissenschaftliche Einrichtungen des Ministeriums für Volksbildung mit Plänen zur Neuordnung des Studiums für das Lehramt befasste Kommission bekannte sich etwa zeitgleich zum Prinzip der ordentlichen universitären Ausbildung der Lehrer aller

52 Vgl. Wiegmann 1997, S. 443-449.
53 Vgl. Rang 1982, S. 78
54 Alt, Robert: Vorlesungsmanuskript Erziehungswissenschaft II (Sommersemester 1949). Vorlesungsmanuskript. Nachlass Alt.
55 Vgl. Alt 1985, S. 169-181.
56 Vgl. ebd., S. 238.
57 Ansprache aus Anlass der Eröffnung des Studienjahres 1949/50 am 15.11.1949. Nachlass Deiters, Mappe 45.

Schularten.[58] Und doch war universitäre Pädagogik Unter den Linden schon wenige Monate später von maßgeblicher bildungspolitischer Seite nachdrücklich in Frage gestellt.
Anlass dafür bot die bei weitem nicht ausreichende Zahl der Absolventen der Pädagogischen Fakultäten in der DDR. Während das MfV den Bedarf an neuen Lehrern für die erste Hälfte der 1950er Jahre auf rund 40 000 veranschlagt hatte, gingen Berechnungen davon aus, dass die Pädagogischen Fakultäten auch bei einer hypothetischen „Verbesserung der Arbeit“ zusammen höchstens 10 000 Lehrer ausbilden könnten. Das Haupthindernis für eine Kapazitätssteigerung universitärer Lehrerbildung wurde darin gesehen, „bei weitem nicht genügend und zugleich geeignete Abiturienten für das Studium an den Pädagogischen Fakultäten (zu) haben“.[59] So entstanden im MfV ab 1950 Pläne, Unterstufenlehrer für die Klassen 1-4 an Instituten für Lehrerbildung (IfL) und damit außerhalb der Universität zu qualifizieren. Für das vorgesehene dreijährige Fachschulstudium an den IfL entfiel das Abitur als Zugangsvoraussetzung.[60]
Allein die Idee rief umgehend Deiters‘ Widerspruch hervor. Im Oktober 1950 wandte er sich an Otto Grotewohl, den damaligen Ministerpräsidenten und vormaligen sozialdemokratischen Parteifreund, und suchte sich dessen Unterstützung für den Erhalt der allgemeinen universitären Lehrerbildung zu versichern.[61] Offenbar hatte Deiters dadurch wenigstens die Verantwortlichen im MfV gezwungen, sich dem Ministerpräsidenten zu erklären. Else Zaisser, zu diesem Zeitpunkt noch Staatssekretärin im MfV, verwahrte sich aber gegenüber Grotewohl insbesondere gegen den Vorwurf, mit der geplanten Neuregelung der Unterstufenlehrerausbildung noch hinter die „alten preussischen Lehrerseminare“ zurückzufallen.[62] Deiters hatte wohl auch daran erinnert, dass die erst wenige Monate zuvor verkündete Verfassung der DDR in Artikel 36 bestimmte, dass „die Ausbildung der Lehrer [...] an Universitäten oder an ihnen gleichgestellten Hochschulen (erfolgt)“.[63] Bei der Einschränkung war ausschließlich an die Technische Hochschule in Dresden gedacht gewesen,[64] wie Deiters andernorts zu berichten

58 Bericht der Kommission zur Neuordnung der Studienplanung des Studiums für das Lehramt. Tagung in Berlin am 8. und 9. November 1949 vom 11.11.1949. Ebd., Mappe 5.

59 Brief der Staatssekretärin im Ministerium für Volksbildung Else Zaisser an Otto Grotewohl, Ministerpräsident der DDR, betr. die Reorganisation der Lehrerbildung vom 28.11.1950. Barch. – DR 2/117, Bl. 97.

60 Vgl. Wiegmann, Ulrich: Zur Geschichte der Unterstufenpädagogik in der DDR. Ein Aufriss ihrer Entwicklung bis 1989. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland. Bad Heilbrunn 2012, S. 119-159, bes. S 123-132.

61 Vgl. Deiters 1989, S. 203.

62 Vgl. Brief der Staatssekretärin Zaisser an Grotewohl vom 28.11.1950, Bl. 97.

63 Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1949, S. 16.

64 Anlage 1 des Memorandums der Pädagogischen Fakultäten der Universitäten in der Deutschen Demokratischen Republik zur Lehrerbildung vom 6. Dezember 1952. Nachlass Deiters, Mappe

wusste. Denn der Verfassungstext ging zweifellos auf Vorarbeiten der Abteilung Lehrerbildung in der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung (DZfV) für ein Gesetz zur Neuordnung der Lehrerbildung aus dem Jahre 1946 zurück, die Deiters verantwortete. Noch 1950 suchte er gegen den erfolgreichen Widerstand des MfV die Inkraftsetzung des eigenen Entwurfs zu veranlassen.

Freilich konnte auch Deiters die Kluft zwischen der Leistungskraft der Pädagogischen Fakultäten und dem Lehrerbedarf nicht wegdiskutieren. In einem Aufsatz,[65] dessen Veröffentlichung Volksbildungsminister Wandel trotzdem untersagte, rang sich Deiters deshalb sogar zu der versöhnlichen Stellungnahme durch, dass die Universität nicht der geeignete Ort sei, „Lehrer für die Unterstufe auszubilden". Allerdings wollte Deiters die geplanten IfL angesichts des akuten Lehrermangels lediglich als eine notwendige Übergangsmaßnahme hinnehmen und sie vor allem als eine „Form von pädagogischen Berufsschulen" verstanden wissen. Dort könnten junge Menschen als Alternative zur Oberschule die Voraussetzung dafür erlangen, in der Pädagogischen Fakultät zum Fachlehrer ausgebildet zu werden. „Imstande (zu) sein, vollwertige Lehrer auszubilden", würden die IfL nach seiner Auffassung jedenfalls nicht.

Anstatt jedoch die Absicht aufzugeben, die Lehrerbildung zu reorganisieren, gediehen die Planungen im MfV trotz aller Kritik und ungeachtet des Verfassungsrechts weiter. Von der Entscheidung, Unterstufenlehrer in IfL ausbilden zu lassen, rückten die Verantwortlichen im MfV nicht wieder ab. Von 1952 an wurde überdies erwogen, auch die Lehrer für die Oberschule außerhalb der Universität, und zwar ausschließlich in der neu gegründeten Pädagogischen Hochschule Potsdam auszubilden. Noch offen war, ob auch die Mittelstufenlehrer für die Klassen 5 bis 8 in weiteren, noch einzurichtenden Pädagogischen Hochschulen oder nach wie vor in den Pädagogischen Fakultäten ihre Berufsausbildung erhalten sollten.

Nachdem Deiters erneut und wiederum erfolglos gegenüber Else Zaisser gegen die Reorganisationsabsichten votiert hatte,[66] ging er dazu über, den Widerstand maßgeblicher Lehrerbildner zu organisieren. Dazu bediente er sich zunächst des sog. wissenschaftlichen Beirats für Pädagogik, der kurz zuvor beim Staatssekretariat für das Hochschulwesen eingerichtet worden war und dessen Vorsitz er innehatte.[67] In einer fraglos federführend von ihm ausgearbeiteten Stellungnahme prognostizierte der Beirat, dass es zu „eine(r) nicht zu verantwortende(n) Senkung des Niveaus der Lehrerausbildung" kommen werde, weil Pädagogische Hochschulen

24.

65 Deiters, Heinrich: Die Verbesserung der Lehrerausbildung. Unveröffl. Manuskript vom 19.12.1950. Ebd., Mappe 12.

66 Vgl. Brief von Deiters an Zaisser vom 15.11.1952. Nachlass Deiters, Mappe 24.

67 Im Beschluss des Ministerrates der DDR vom 28.8.1952 über die Bildung wissenschaftlicher Beiräte wurde es ihnen zur Aufgabe erklärt, das Niveau von Lehre, Studium und Forschung ständig zu heben. Den Beiräten fiel vor allem die Vereinheitlichung des Fachstudiums zu. Ebd., Mappe 24.

aus Mangel an ausreichend qualifiziertem Personal „auf zweit- oder gar drittrangige ... Fachdozenten zurückgreifen“ müssten.[68]
Else Zaisser, seit dem 14.8.1952 Ministerin für Volksbildung und damit Nachfolgerin Paul Wandels, ließ sich im Vorfeld der Ereignisse des 17. Juni 1953 durch die kollektive Meinung einiger Akademiker[69] nicht beeindrucken. Die offenkundigen Sachzwänge nahm sie sogar zum Anlass, die 1946 nicht einmal von den sowjetischen Bildungsoffizieren durchgesetze Transformation des Modells der dreistufigen, dem Schulaufbau angepassten Lehrerbildung nunmehr nachträglich durchzusetzen. Zaisser, die ihre prägenden politischen und pädagogischen Erfahrungen als Emigrantengattin im sowjetischen Exil gesammelt hatte,[70] zeigte sich gegenüber den deutschen Traditionen des Kampfes für die allgemeine universitäre Lehrerausbildung weithin unbeeindruckt. Anstatt für eine universitäre und – wie Deiters argumentierte – nur dadurch wissenschaftliche Ausbildung, optierte sie für den Primat politisch-ideologischer Erziehung gegenüber der fachlichen Qualifizierung künftiger Lehrer. Mit der am 15. Mai 1953 erlassenen Verordnung über die Neuregelung der Ausbildung der Lehrer an den allgemeinbildenden Schulen verfügte die Volksbildungsministerin die Auflösung der Pädagogischen Fakultäten. Ministerpräsident Grotewohl unterzeichnete die Verordnung. Künftig sollten ausschließlich Mittelstufenlehrer (Klassen 5-8) in einem auf zwei Jahre verkürzten Zeitraum an Pädagogischen Instituten mit vorgeblichem „Hochschulcharakter“ ausgebildet werden. Das Fachschulstudium künftiger Unterstufenlehrer an den IfL wurde gegenüber den ursprünglichen Plänen um ein auf vier Jahre heraufgesetzt. Ebenfalls vier Studienjahre sollte das Oberschullehrerstudium an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten umfassen. Indes vermutete Deiters angesichts vorsichtiger Liberalisierungstendenzen nach dem 17. Juni 1953 eine unverhoffte Chance, die bereits verfügte Schließung der Pädagogischen Fakultäten wieder rückgängig machen zu können.
Erneut wandte er sich an Grotewohl, der wiederum Paul Wandel in dessen nunmehriger Eigenschaft als „Leiter der Koordinierungs- und Kontrollstelle für Unterricht, Wissenschaft und Kunst“ um eine Stellungnahme bat.[71] Wandel gegenüber hatte Deiters jedoch längst sein Begehren vorgebracht.[72] Auch den damaligen Präsidenten der Humboldt-Universität hatte Deiters um Unterstützung gebeten, die er auch tatsächlich im erhofften Umfange erhielt.[73] Lediglich sein Schreiben

68 Stellungnahme des wissenschaftlichen Beirats für Pädagogik beim Staatssekretariat für Hochschulwesen zur Frage der beabsichtigten Reorganisation der Lehrerausbildung (Schaffung Pädagogischer Hochschulen) vom 13.12.1952. Ebd.
69 Bereits in ihrem Antwortschreiben an Grotewohl aus dem Jahre 1950 hatte sie Deiters Akademismus vorgeworfen.
70 Vgl. Uhlig 1998, bes. S. 330.
71 Brief von Grotewohl an Deiters vom 7.7.1953. Nachlass Deiters, Mappe 24.
72 Brief von Deiters an Wandel vom 26.6.1953. Ebd.
73 Brief von Deiters an Neye vom 16.11.1953. Ebd.

an den Vorsitzenden des Kulturpolitischen Ausschusses der Volkskammer, Erich Wendt, blieb unbeantwortet.[74] Die stärkste Wirkung aber dürfte das Memorandum der Pädagogischen Fakultäten vom Dezember 1953 erzielt haben. Die von Deiters ausgegangene Initiative war sein letzter Versuch, das bildungsbürgerliche Leitbild gegenüber bildungspolitischem Pragmatismus und Brauchbarkeit idealisierender Ausbildung zu behaupten.[75]

In dem Memorandum[76] suchten sich die Verteidiger der Pädagogischen Fakultäten systematisch mit dem Für und Wider der allgemeinen universitären Lehrerbildung auseinanderzusetzen. Neu war vor allem die starke Betonung negativer deutschlandpolitischer Signalwirkungen, die von der Schließung der Fakultäten für die westdeutsche Lehrerschaft bei deren Kampf für eine allgemeine universitäre Lehrerbildung ausgehen würden. Auch der Vorwurf der Sowjetisierung blieb den Betreibern der Fakultätsschließungen nicht erspart. Besonders empfindlich reagierten die Lehrerbildner auf den Vorwurf, dass die Fakultäten für die Lehrerflucht in andere Berufe verantwortlich wären. Die Unterzeichner sahen die Ursachen vielmehr umgekehrt in einer „mangelhafte(n) Qualifikation vieler Schulleiter, Schulaufsichtsorgane und Schulverwaltungsstellen, [...] die viele unserer guten Lehrer abstößt, lähmt und manche von ihnen aus dem Beruf treibt".

Immerhin erreichten die Befürworter der Pädagogischen Fakultät eine indes mit neuerlichen Debatten verstreichende Galgenfrist. Die Entscheidung über die Fakultätsschließung wurde auf das Frühjahr 1954 vertagt. Während die zeitgleich mit der Verordnung zur Neuregelung der Lehrerausbildung erlassene Verordnung über die Reorganisation der allgemeinbildenden Schule bereits im Herbst 1953 wieder zurückgenommen worden war, konnte die faktische Außerkraftsetzung des Verfassungsartikels zur Lehrerbildung nicht mehr abgewendet werden. Auch Deiters abschließender Versuch, Walter Ulbricht vor allem mit Hilfe des deutschlandpolitischen Arguments zu bewegen, die Fakultätsschließung doch noch abzuwenden,[77] blieb erfolglos.

Allerdings war Deiters' Kampf um sein Alterswerk, das er 1958 resigniert aufgab,[78] doch nicht ganz vergebens. Als einzige wurde die Berliner Fakultät von der Schließung ausgenommen. Sie erfuhr sogar einen Bedeutungsgewinn, indem ihr die

74 Brief von Deiters an Wendt vom 31.7.1953. Ebd.

75 Vgl. Deiters 1989, S. 205; Häder, Sonja: Kollektiver Protest. Das „Memorandum der Pädagogischen Fakultäten in der DDR zur Lehrerbildung" vom 9.12.1953 im Kontext der Ereignisse vom Juni 1953. In: Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): „Am Rande des Bankrotts ...": Intellektuelle und Pädagogik in Gesellschaftskrisen der Jahre 1953, 1956 und 1968 in der DDR, Ungarn und der CSSR. Baltmannsweiler 2004.

76 Memorandum der Pädagogischen Fakultäten der Universitäten in der Deutschen Demokratischen Republik zur Lehrerbildung vom 6. Dezember 1952. Nachlass Deiters, Mappe 24.

77 Brief von Deiters an Ulbricht vom 12.4.1954. Ebd., Mappe 3.

78 Vgl. Geißler, Gert: Die erziehungswissenschaftliche Diskussion 1955-1958. In: Geißler/Wiegmann 1995, S. 69-104, hier S. 103.

Aufgabe zufiel, die von Deiters beklagten Defizite an qualifizierten Lehrerbildnern für die Pädagogischen Hochschulen durch die Einführung eines Diplomstudienganges Pädagogik zu beheben. Selbst die Umwandlung der übrigen Pädagogischen Fakultäten in Institute hatte weniger schwerwiegende Konsequenzen als befürchtet. Der Mitte der 1950er Jahre angebahnte Beschluss, die allgemeine Pflichtschulzeit von 1959 an schrittweise um zwei Jahre zu verlängern, vermehrte den Fachlehrerbedarf beträchtlich und trug dazu bei, Pädagogik universitär nachhaltig zu etablieren. Traditionelle Zweifel am Wissenschaftscharakter der Pädagogik, die sowohl Deiters, aber vor allem Robert Alt stets auszuräumen bemüht waren, erwiesen sich freilich als unabhängig von der Existenz einer selbständigen Pädagogischen Fakultät.

Beinahe ein Jahrzehnt nach Deiters' Rückzug in das Privatleben und damit erst nach seinem Tode wurde die Pädagogische Fakultät an der Humboldt-Universität aufgelöst. Ihr Ende geriet ganz unspektakulär. Allen anderen Fakultäten gleich wurde sie im Rahmen der 3. Hochschulreform in den Jahren 1967/68 in eine Sektion umgewandelt. Und wie Deiters war auch Alt, der schon 1963 in die Akademie der Wissenschaft gewechselt war und dort die Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte leitete, schon längst nicht mehr mit der universitären Statussicherung der Pädagogik/Erziehungswissenschaft befasst.[79] Einige der Schüler von Alt und Deiters, vor allem der Deiters-Schüler Helmut Klein als Rektor der Universität in den 1980er Jahren oder der Alt-Schüler Werner Lemm als zeitweiliger Prorektor aber haben zumindest bis zum Ende der DDR in wichtigen Selbstverwaltungsorganen der Universität dafür Sorge tragen können, Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin Unter den Linden zu behaupten.

79 Zur Geschichte der Humboldt-Universität aus der DDR-Perspektive vgl. z.B. Rüger, Adolf u.a. (Red.): Humboldt-Universität. Überblick 1810-1985. Hrsg. von Klein, Helmut. Berlin 1985; zum Ende nach dem Mauerfall kritisch z.B. Eckert, Rainer: Die Humboldt-Universität im Netz des MfS. Die Debatte um die Stasi-Akten. In: Voigt, Dieter/Mertens, Lothar (Hrsg.): DDR-Wissenschaft im Zwiespalt zwischen Forschung und Staatssicherheit. (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Bd. 45). Berlin 1995, S. 169-186.

4 Das Normalmodell wissenschaftlicher Pädagogik der DDR: akademische und politische Referenzen

4.1 Die Disziplinelite – Institutionen und Akteure, Karl-Heinz Günther und Gerhart Neuner (DPZI und APW): Historische Rolle und Selbstbeobachtung post festum

Vorbemerkungen

Nachfolgend wird der Versuch unternommen,[1] die Autobiographie von Gerhart Neuner,[2] dem Präsidenten der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in den Jahren 1970 bis 1989, mit der Autobiographie Karl-Heinz-Günthers,[3] einem seiner Vizepräsidenten im selben Zeitraum, zu vergleichen und sich auf diesem Wege den Biographien beider führenden pädagogischen Wissenschaftler aus der zentralen pädagogischen Großforschungseinrichtung der DDR zu nähern. Der Vergleich konzentriert sich auf den Umfang der Autobiographien, die Quellen, auf die sie sich stützten, die Zeiträume, in denen die Autoren ihr Leben (re-) konstruierten, die jeweilige Mission der Selbstdarstellung und den Umgang mit Personen, die ihr Leben begleiteten.

Ein Zwischenfazit soll durch die Gegenüberstellung des jeweils textlich in Szene gesetzten politischen und wissenschaftlichen Selbstverständnisses erreicht werden. Damit ist eine erste Vergleichsebene erschöpft. Die vorläufige Bilanz ermöglicht eine Antwort auf die Frage nach der Selbstkonstruktion der Autoren. Dieser − so Lothar Steinbach – autobiographisch herausgewirtschaftete Rechtfertigungsvorsprung vor eventuellen „peinlichen Nachfragen" Nachgeborener[4] sei den Autoren, wenn er denn tatsächlich beabsichtigt war, gegönnt.

1 Geringfügig bearb. Fassung des Beitrages: Wiegmann, Ulrich: Selbstbiographien ranghöchster DDR-pädagogischer Wissenschaftler im Vergleich: Karl-Heinz Günther und Gerhart Neuner. In: Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen. (Zeitschrift für Pädagogik, 48. Beiheft). Weinheim und Basel 2004, S. 137-152.

2 Neuner, Gerhart: Zwischen Wissenschaft und Politik. Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive. (Studien und Dokumente zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 61). Frankfurt a.M. 1996.

3 Günther, Karl-Heinz: Rückblick nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990. Berlin-Buchholz 1998 (Manuskriptdruck).

4 Steinbach, Lothar: Bewusstseinsgeschichte und Geschichtsbewusstsein. Reflexionen über das Verhältnis von autobiographischer Geschichtserfahrung und Oral History. In: BIOS. Zeitschrift

In dem abschließenden Abschnitt soll indessen versucht werden, diese erste Ebene zu übersteigen. Die angezielte hinter- oder untergründige zweite Ebene hat mit der in der Autobiographieforschung immer einmal wieder herausgestellten These zu tun, dass jedes „Individuum ... sich die Vergangenheit (schafft), die es verkraften kann".[5] Trotzdem wird die Selbstbiographie als hilfreich angesehen, diese zweite Ebene zu erreichen. Diese Erwartung knüpft sich an die Erfahrung, dass „man ... aus erzählten Texten – wenn auch nicht immer an der Oberfläche des vom Erzähler gemeinten Sinns – etwas Gültiges ablesen (kann), weil sie in sich ... doch abbilden, was ‚tatsächlich' getan wurde".[6] Überdies ist hinreichend belegt, dass es schwierig ist, „sich selbst konsequent und dauernd falsch darzustellen. Der äußere Verlauf eines Lebens entspricht dem Charakter auf höchst subtile Weise".[7] Die Hoffnung, diese zweite Vergleichsebene erklimmen zu können, gründet sich daher auf die Vermutung, dass der vielleicht sogar wertvollste Beitrag der Selbstbiographie „oft die ungewollte Selbstenthüllung des Autors ist".[8]
Während mithin im ersten Teil die Identitätskomposition im Mittelpunkt steht, werden im zweiten Teil deren immanente Dissonanzen als nicht beabsichtigte Selbstdarstellung der Autoren gelesen. Welchen Wert beide Autobiographien darüber hinaus haben mögen, wird nicht weiter bedacht.

Erste Ebene: Komposition

Umfang

Günthers Autobiographie liegt in zwei Fassungen vor. Für die Analyse wurde die erste gebundene, die nicht veröffentlichte gewählt. Die zweite, gekürzte Fassung ist von Gert Geißler zur Drucklegung bearbeitet worden.[9] Damit hat sie zwangsläufig an Authentizität eingebüßt. Wenn es richtig ist, dass „die subtile Durchdringung der Vergangenheit durch die Gegenwart ... auch ... den Stil" der Autobiographie beeinflusst,[10] dann müsste Geißlers Gegenwart auch Günthers Vergangenheit – in welchem Maße auch immer – durchdrungen bzw. beeinflusst haben. Günther nennt Geißlers Beitrag „Hilfe und Rat".[11]

---

für Biographieforschung und Oral History 8 (1995), S. 100.

5 Ebd. S. 91.

6 Baacke, Dieter: Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichte über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Weinheim und München 1993, S. 69.

7 Pascal, Roy: Die Autobiographie. Gehalt und Gestalt. Stuttgart u.a. 1965, S. 222.

8 Ebd., S. 209.

9 Günther, Karl-Heinz: Rückblick nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990. Zur Drucklegung ausgewählt und bearbeitet von Gert Geißler. (Studien zur Bildungsreform, Bd. 41). Frankfurt a.M. 2002.

10 Pascal 1965, S. 26.

11 Günther 1998, S. 987.

Der Umfang der ersten Fassung beträgt voluminöse 1007 Seiten (etwa 2 400 000 Zeichen). Die von Geißler zur Drucklegung bearbeitete Fassung immerhin noch 825 Seiten (rund 1 800 000 Zeichen). Neuners Selbstbiographie umfasst einschließlich Anlagen 373 Seiten, ohne diese 355 Seiten (ca. 720 000 Zeichen). Günthers Autobiographie ist mithin in der Langfassung fast dreieinhalbmal (in der gekürzten Fassung noch rund zweieinhalbmal) so umfangreich wie Neuners Text.

Quellen

Günther hat bereits seit seinem 10. Lebensjahr Tagebuch geführt.[12] Ferner haben ihm sorgfältig aufbewahrte Schulhefte und Notizbücher geholfen, sich der eigenen Vergangenheit erinnernd zu bemächtigen. Er hatte sich nach eigenem Bekunden lange darauf vorbereitet, anhand solcher „Datengerüste" und „Gedächtnisstützen"[13] die eigene Biographie zu schreiben. Ohne den Zusammenbruch der DDR und die danach erlebte Entwertung der eigenen Lebensleistung hätte aller Erfahrung nach das eigene Leben einen anderen Sinn erhalten.[14] Außerdem wissen wir nicht, wie viel großzügiger er mit den eigenen Tagebuchaufzeichnungen verfahren ist, als es ein Biograph je gewagt hätte.[15]
Neuner hingegen hatte kein eigenes Tagebuch zur Hand. Er benutzte eher zufällig überliefertes Material: „Kalender, Notizbücher, Manuskripte, Gutachten, Arbeitspapiere".[16] Außerdem zog er Archivalien heran, um die eigene Erinnerung dingfest zu machen.
Der Unterschied in den Quellen macht – sofern die Tagebuchaufzeichnungen von Günther zumindest seit geraumer Zeit als Grundlage für die Autobiographie gedacht waren – einen nicht unerheblichen Unterschied aus, insbesondere in Hinsicht auf die Selbstwahrnehmung und nicht ohne Folgen für die Identitätskomposition. Eine gewisse „Selbstgefälligkeit"[17] zu indizieren, drängt sich auf. Doch sollten solche Schlüsse zu diesem frühen Analysestadium rasch abgewehrt bleiben.

Zeit der Selbstreflexion

Aus den Texten ist nicht mit der letzten Sicherheit zu erfahren, wie viel Zeit die Autoren sich nahmen, ihrem bis dahin gelebten Leben textliche Gestalt zu verleihen, persönliche Entwicklung zu resümieren, mitteilenswerte Tatsachen auszuwählen, Akzente zu setzen, äußeres und inneres Leben zusammenklingen zu

12 Vgl. Günther 1998, S. 1.
13 Ebd.
14 Vgl. Baacke 1993, S. 66.
15 Vgl. Pascal 1965, S. 14.
16 Neuner 1996, S. 1.
17 Pascal 1965, S. 209.

lassen, die eigene Geschichte zu strukturieren, adäquate Sätze zu bilden.[18] Zweifelsfrei hat Günther sich mehr Zeit für die Niederschrift genommen, auch wenn er diskontinuierlich am Text gearbeitet haben mag. Von einem mehrjährigen Prozess der handschriftlichen Abfassung zeugt nicht nur der Umfang seiner Selbstbiographie. In seinem Text spricht er davon, 1989 mit dem Schreiben begonnen zu haben.[19] Die letzten Zeilen und Korrekturen entstanden 1997. An anderer Stelle erklärt er, rund sechs Jahre am Manuskript geschrieben zu haben.[20] Diese auf jeden Fall ausgesprochen lange Arbeitsphase hatte auch zur Folge, dass mitunter die Erinnerung an schon Erzähltes dem eigenen Gedächtnis verlorenging, daher auch manche Redundanz vom Autor unentdeckt blieb. Immerhin haben diese Wiederholungen den Vorteil, leicht nachweisen zu können, dass sich die Einstellung des Autors zu sich selbst und zu den Zeitumständen, unter denen er schrieb, während der Schreibphase grundsätzlich nicht veränderte. Er selbst vertraute der Stabilität des eigenen Urteils. Zwar räumte er resümierend ein, manches inzwischen milder formulieren zu können, aber es durfte getrost auch „bleiben wie es ist".[21]

Neuner ist mit seiner Selbstbiographie ein wenig früher fertig gewesen, obgleich er nicht unerheblich später begonnen haben dürfte. Zwischen dem Ende seiner schon sehr zeitig begonnenen Karriere als ranghöchster pädagogischer Wissenschaftler der DDR und dem Versuch, ihr selbstkritisch Sinn zu verleihen, siedelt er eine Zeit an, in der er, wie er hervorhebt, sich mit der eigenen Vergangenheit auseinandersetzte und sich den „Diskussionen auf öffentlichen Foren, auf Konferenzen und Kolloquien" stellte.[22] Zudem habe er vor der Niederschrift seiner Autobiographie „vieles gelesen und durchdacht".[23] All dies benötigte Zeit, die natürlich mit einigem Recht bereits dem „Prozeß der autobiographischen Produktion" zugeschlagen werden darf.[24] Auch bis es dazu kam, dass ihn Kollegen aus dem Westen anregten, „politisch-wissenschaftliche Erinnerungen zu schreiben",[25] musste die Hochzeit deutsch-deutscher Irritation in den frühen 1990er Jahren verstreichen.

Autobiographische Intention

Karl-Heinz Günther schrieb die eigene Biographie aus dem klassischen Grund, sein gelebtes Leben „noch einmal zu erleben".[26] Zudem knüpfte er an sie die Hoff-

18 Vgl. ebd., S. 22 u. 217.
19 Vgl. Günther 1998, S. 759.
20 Vgl. ebd., S. 984.
21 Ebd.
22 Neuner 1996, S. 2.
23 Ebd.
24 Schulze 1993, S. 128-133.
25 Vgl. Neuner 1996, S. 1.
26 Günther 1998, S. 1.

nung, ein „bescheidenes Normalmaß“[27] an westdeutscher Akzeptanz erreichen zu können. Vieles spricht dafür, seine Autobiographie als Antwort auf die erlebte Arroganz altbundesdeutscher Kritiker zu verstehen.

Auch Neuner wünschte sich Respekt. Im Unterschied zu Günther aber limitierte er von vornherein seinen Gegenstand. Den eigenen lebensgeschichtlichen Rückblick siedelte er ausdrücklich zwischen Wissenschaft und Politik an und kanalisierte ihn damit. Am Ende erfährt der Leser, dass sein Buch vor allem „einen Beitrag zur Aufarbeitung des ‚DDR-Experiments‘“[28] leisten sollte. Daher leitet die eigene Lebensgeschichte immer wieder zur Gesellschaftsgeschichte der DDR[29] über und immer weiter weg von der Selbstdarstellung und -besinnung. Am Ende verliert er sie fast ganz aus den Augen. So steht er denn schließlich da als ein Experte, der in der Bundesrepublik angekommen ist und der hofft, „noch einiges zuwege zu bringen“.[30] Sein persönlicher Rückblick auf die DDR mündet in eine – wie er es nennt – „Horizonterweiterung“ ein, die er „weiterhin zu nutzen“ gedachte.[31]

Ganz anders sah Günther sein wissenschaftliches Dasein nach 1990 strikt für beendet an. Er gab sich nicht im Geringsten der aus seiner Sicht allemal trügerischen Hoffnung hin, in der bundesdeutschen Wissenschaftslandschaft noch Fuß fassen zu können. Seiner ausdrücklichen Wahrnehmung nach befand er sich stattdessen am Rande Berlins in dem von ihm gewählten „Buchholzer Exil“.[32] Aus einem, wie er es nennt, „inneren Abstand“[33] zu gesellschaftlichen, insbesondere zu politischen, aber auch pädagogischen Entwicklungen in der DDR kommend, ist er in die äußere Emigration gewechselt. Dort wollte er – eigentlich – auch in Ruhe verharren, jedenfalls sofern man davon absieht, dass die Veröffentlichung seiner Autobiographie ihn oder zumindest seine Geschichte in die wissenschaftliche Öffentlichkeit zurückholte.

Lebensumstände

Als Karl Heinz Günther im Herbst 1989 mit ansehen musste, wie gleich vis-a-vis der APW die Berliner Mauer fröhlich gestürmt, von Tausenden besetzt, auf der Suche nach Souvenirs durchlöchert und schließlich systematisch abgetragen wurde, war er 63 Jahre alt und ging seiner Emeritierung entgegen. Pünktlich zum Beitritt der Neuen Länder zur Bundesrepublik trat er stattdessen in den Vorruhestand ein. Täglich erlebte er in den letzten Monaten seines Arbeitslebens die Entwertung der eigenen Leistung. Nicht erst auf seiner ersten USA-Reise im Sep-

27 Ebd., S. 985.
28 Neuner 1996, S. 293.
29 Vgl. ebd., S. 3.
30 Ebd., S. 293.
31 Ebd.
32 Günther 1998, S. 898.
33 Ebd., S. 289.

tember 1990 erfuhr er, wie es sich anfühlt, abgeschrieben zu sein. Seine „westliche ‚Wertschätzung'" – sah er, der über Jahrzehnte sich von altbundesdeutschen Kollegen hofiert empfand, von ihnen „zu Gastvorlesungen, gemeinsamen Publikationen und Tagungen eingeladen worden war[34] und sich dafür bei ihnen großzügig revanchierte,[35] mit einem Schlag „auf Null"[36] gesunken. Aus seiner Perspektive entpuppten sich die westdeutschen Kollegen in dieser Zeit als DDR-unkundige, hinterlistige, verlogene[37] und arrogante Abwickler.[38] Obendrein beobachtete er, wie viele seiner ostdeutschen Kollegen sich dem „Sammelsurium der Wendehälse"[39] zugesellten. Den in der DDR fast schon vergessenen, wie Günther es nennt, „kapitalistischen Dreck" hatte er wieder „am Halse".[40] Das DDR-Bildungssystem, zu dessen Entwicklung er nicht unmaßgeblich beigetragen hatte und das er als „eines der besten ... Europas" beurteilt, sieht er „historisch zurückversetzt".[41] Seine publizierten wissenschaftlichen Leistungen seien auf dem „Misthaufen der Wende"[42] gelandet und lagerten nun „auf den Müllhalden der deutschen Einheit".[43] Nicht einmal vor einem Vergleich zwischen nationalsozialistischer Arisierung und altbundesdeutscher Abwicklung der DDR scheut er im Zorn zurück.[44] Er bekennt, dass er schreibt, um sich „gegen Demütigungen zu wehren", freilich auch, „um sich zu beschäftigen".[45] Die DDR wünscht er sich nicht zurück, aber in der Bundesrepublik kommt er nicht an.[46] Aus dem öffentlichen Leben zieht er sich tief verletzt zurück.[47] Er verweigert sich schlicht „der bundesdeutschen Realität".[48] Sein Lebensrückblick ist Produkt seines Exils.

Neuner schrieb seinen Rückblick aus einer vollkommen anderen Perspektive. Er hat sich während des Zusammenbruchs der DDR und danach – wie er hervorhebt – nicht „verkrochen".[49] Obgleich er zum selben Zeitpunkt wie Karl-Heinz Günther in den Vorruhestand eintrat, drängte es ihn geradezu in die Öffentlichkeit. Und anstatt mit altbundesdeutschen Kollegen alte Rechnungen zu beglei-

34 Vgl. ebd., S. 488.
35 Vgl. ebd., S. 850.
36 Ebd., S. 759.
37 Vgl. ebd., S. 796.
38 Vgl. ebd., S. 243.
39 Ebd., S. 234.
40 Ebd., S. 202.
41 Ebd., S. 198.
42 Ebd., S. 549.
43 Ebd., S. 576.
44 Vgl. ebd., S. 733.
45 Ebd., S. 759.
46 Vgl. ebd., S. 984.
47 Vgl. ebd., S. 985.
48 Ebd., S. 740.
49 Neuner 1996, S. 2.

chen, zollt er ihnen Dank.[50] Er sieht sich als Insider[51] und distanzierter Beobachter zugleich. Als er schreibend auf sein Leben zurückblickte, war er mittendrin im Prozess der deutsch-deutschen Vereinigung, pflegte während der Arbeit am Manuskript den Gedankenaustausch mit seinen altbundesdeutschen Ermutigern und wich dem Disput mit den Herausgebern nicht aus.[52] Er reiste als gefragter Experte der DDR-Bildungsgeschichte durch die alt- und neubundesdeutschen Lande, publizierte in renommierten Zeitschriften und gewichtigen Sammelbänden und referierte auf Expertentagungen. Seine Geschichte scheint er vorwiegend als Bestandteil der Beschäftigung mit der DDR-Vergangenheit aufgefasst zu haben. Daneben räumte er sie freilich auch als Teil dieser Vergangenheit ein.

Personen

Es liegt auf der Hand, dass in ihren autobiographischen Geschichten die Autoren selbst am häufigsten vorkommen. Selbst wenn der Umfangsunterschied beider Darstellungen in Rechnung gestellt wird, hat Günther trotzdem nicht nur absolut, sondern auch relativ mehr über sich erzählt als Neuner.[53] Die bloße Zählung scheint somit im Falle der Autobiographie Neuners die bereits angedeutete Entwicklungstendenz von der Beschreibung des geschichtlich handelnden Ich zum reflektierenden, mehr und mehr berichtenden Insider und von dort aus zum sich schreibend von der eigenen Geschichte distanzierenden Subjekt zu bestätigen. Die augenfälligste Differenz aber ist, dass Günther von sich nicht nur als *Ich* handelt, sondern mitunter auch in der exklusiven Version „ego"[54] – eine Form übrigens, die er offenbar auch für seine Tagebuchaufzeichnungen wählte. Wahrscheinlich würden die wenigsten Absolventen des DDR-Einheitsschulsystems im Falle autobiographischer Proben darauf verfallen, sich als *ego* zu notieren. Gerade das aber scheint Günther wichtig gewesen zu sein.
In die Selbstdarstellung bezieht Günther insgesamt weitere 1161 Personen namentlich mit ein, Neuner hingegen nur 352. Hochgerechnet auf den größeren Textumfang, was indes nicht leicht plausibel zu machen wäre, aber statistisch wirkungsvoll scheint, ergäbe sich zwischen beiden Autobiographien nahezu völliger Gleichstand. Die meisten der Genannten werden hier wie da nur einmal erwähnt.

50 Vgl. ebd., S. 4.
51 Vgl. ebd., S. 148.
52 Vgl. ebd., S. 4.
53 Günther hat das Pronomen „ich" in der gekürzten, publizierten Fassung 3674 Mal benutzt, Neuner 1374 Mal. Hochgerechnet ergibt sich die einigermaßen geringe Differenz von etwa 250 Nennungen.
54 Vgl. z.B. S. 691. Insgesamt ermittelt wurden allein in der Kurzfassung 13 Nennungen. Nach Auskunft der langjährigen Archivleiterin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung Ursula Basikow hat Günther auch von ihm bearbeitete Vorgänge, die aktenkundig geworden sind, mit „ego" signiert.

Aber auch eine Hitliste der am meisten mithandelnden Personen lässt sich aufstellen.
Günther gewährt in seiner Autobiographie Einblicke in seine Privatsphäre, wozu sich Neuner, abgesehen von Kindheitserinnerungen, nur ausnahmsweise hin reißen lässt. Günthers Ehefrau zählt daher mit immerhin 75 Nennungen[55] zu den am häufigsten namentlich genannten Personen. Neuners Ehefrau hingegen spielt nur am äußersten Rand eine Rolle. Auf dem Felde der Forschung ist es F.A.W. Diesterweg, der bei Günther mit 86 Nennungen die Ehefrau des Autors absolut sogar noch übertrifft. Sein akademischer Lehrer, Hans Ahrbeck, ist rund 120 Mal namentlich aufgeführt.
Ein gleichrangiger Favorit ist bei Neuner nicht auszumachen. Hans Herbert Becker, Neuners akademischer, am Ende der sog. Revisionismusdebatte 1958 republikflüchtig gewordener Lehrer, wird mit 39 Nennungen namentlich am häufigsten erwähnt. Mit 34 Nennungen folgt Werner Dorst, Neuners Vorgänger als ranghöchster Pädagoge in der erziehungswissenschaftlichen Zentrale der DDR. Sodann reiht sich ausgerechnet mit Theodor Litt (15 Nennungen) jener in der Sowjetischen Besatzungszone kurzzeitig noch wirkende Repräsentant geisteswissenschaftlicher Pädagogik ein, der jedoch schon 1946 als wichtigster Kontrahent für die von Robert Alt und Max-Gustav Lange bevorzugte, auf Marx zurückgeführte Pädagogikauffassung diente und der ebenfalls, wenn auch ein Jahrzehnt vor Hans Herbert Becker, im Westen Fuß fasste. Robert Alt hingegen, der mit seinem Aufsatz „Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule"[56] immerhin vorgeblich das Paradigma „marxistisch-leninistischer" Pädagogik in der DDR „gesellschaftlich" begründet hatte, wird von Neuner nur 7 Mal namentlich aufgeführt, von Günther demgegenüber 44 Mal. Karl Marx übrigens, obschon konkurrenzloser Stammvater aller sog. Gesellschaftswissenschaften in der DDR, ergeht es tendenziell nicht viel anders. Günther nennt seinen Namen über 70 Mal, Neuner nur etwas über 20 Mal.
Mit Blick auf die politische Prominenz ergibt die Zählung auffällige Übereinstimmung. In beiden Autobiographien rangiert Walter Ulbricht, der für beide Karrieren in der Tat einige Bedeutung besaß, bei Neuner mit 80, bei Günther mit 116 Nennungen mit deutlichem Abstand auf Platz 1, jeweils gefolgt von Erich Honecker (bei Neuner ca. 40, bei Günther etwa 90 Nennungen). Gorbatschow ist übrigens ebenfalls relativ gleichrangig in dieser Liste platziert. Auch das kritische Urteil über dessen Anteil am Untergang der DDR und dem Zerfall der Sowjet-

55 Die Angaben wurden anhand der in digitalisierter Form vorliegenden gekürzten Fassung ermittelt.

56 Alt, Robert: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Ders.: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Karl-Heinz Günter, Helmut König und Rudi Schulz. Berlin 1975, S. 67-85.

union teilen beide. Ulbricht ist in Neuners Selbstbiographie die überhaupt am häufigsten namentlich genannte Person.
Das ist bei Günther nicht der Fall. Mit weitem Abstand, und zwar mit rund 230 Nennungen, nimmt bei ihm Margot Honecker konkurrenzlos den ersten Platz ein.[57] Mit etwa halb so vielen Nennungen rangiert Ulbricht hier – etwa gleichrangig mit Ahrbeck − auf Platz 2. Umgekehrt belegt Margot Honecker bei Neuner den 2. Platz. Mit nicht ganz 70 Nennungen fällt der Abstand zur Spitze aber bei ihm nicht allzu sehr ins Gewicht.
Weitaus eklatanter ist die Differenz zwischen beiden Autoren hinsichtlich gegenseitiger Erwähnungen. Gerhart Neuner gehört in der Autobiographie Günthers mit fast 60 Nennungen zu den am meisten präsenten Personen. Diesen Status erlangt Günther in Neuners Biographie mit lediglich drei Nennungen nicht annähernd.[58] Bei Günther schien sich seit der Hallenser Zeit, in der er Neuner und Margot Honecker erstmals begegnete, ein geradezu magisch wirkendes autobiographisches, und zwar unregelmäßiges, aufrecht gestelltes Dreieck zu formen, dessen Eckpunkte − von unten nach oben gesehen − er selbst, Neuner und Margot Honecker bilden. Neuner indessen lokalisiert sich inmitten eines politischen Kraftfeldes, das er zwischen den Honeckers – ein von ihm gern benutzter Terminus – und Ulbricht entwirft.
Unzweifelhaft war Günther gewillt, beiden über viele Jahre unmittelbar über ihm Thronenden gerecht zu werden. Indessen wirkt sein autobiographisches Verhältnis zu Neuner geradezu klassisch in der Weise, als ihm dieser die Begegnung mit sich selbst zu erleichtern scheint. Mehr noch benötigt er ihn geradezu, die rücksichtslose Offenheit, mit der er die eigene, in welchem Maße auch immer limitierte Verantwortung für die DDR-Bildungsentwicklung erlebt und ebenso ruppig wie widerborstig bekennt, vor sich selbst zu rechtfertigen. Trotz aller ansonsten bemüht ausgewogener Berichterstattung tritt mit Neuner am Ende doch das eigene Gegenbild auf den Plan. Es fällt nicht sehr schwer zu glauben, dass er Neuner am liebsten dem zutiefst verachteten „Sammelsurium der Wendehälse“ zurechnen möchte, und zwar trotz aller Balance, in der er die Darstellung ansonsten hält.

---

57 Im Gegensatz zu dem von Geißler bearbeiteten Manuskript verwendet Günther in der Langfassung auffällig häufig das Kürzel M.H., und zwar in einer Weise, als bezeichneten diese Initialen etwas Unaussprechliches, zugleich Magisches, Anziehendes, mitunter auch Anrüchiges. Mit Hilfe des Kürzels stellt Günther gleichsam eine vertrauliche Beziehung zum Leser her, die sich auf eine gemeinsame Insiderkenntnis gründet. In der zum Druck gelangten Fassung ist hingegen weit überwiegend ganz neutral von M. Honecker die Rede. Dieses Beispiel veranschaulicht, welchen Unterschied die Bearbeitung zwischen beiden Fassungen erzeugt.

58 Wolfgang Eichler wies in der Diskussion der mündlichen Fassung dieses vorliegenden Aufsatzes mit Recht darauf hin, dass beide Geschichten überwiegend von Personen handeln, die in der Hierarchie der DDR-Gesellschaft höher oder auf der gleichen Ebene angesiedelt waren. Er schlussfolgerte eine nach wie vor beständige Verinnerlichung dieser Hierarchie.

Hinsichtlich ihrer Beziehung zu Margot Honecker haben es beide Insider nicht leicht. Das öffentliche Urteil über die langjährige unumstrittene Herrscherin über das DDR-Volksbildungswesen und im Besonderen über die pädagogische Wissenschaft in der DDR ist be- und erdrückend zugleich. Neuner zeigt sich geneigt, dem öffentlichen Urteil nicht allzu schroff zu widersprechen. Er konzentriert sich auf seine Konflikte mit der – wie er sie mitunter abschätzig tituliert − Honeckerin. Günther hingegen setzt sich ab, bewahrt – trotz mancher, auch grundsätzlicher Missbilligung − die vertraute Nähe. Er bekennt sogar Hochachtung. Selbst Zuneigung verbirgt er nicht. Er weiß, was er sich dadurch aufbürdet, aber er erträgt die Last trotzig.

Selbstbilder

Mit dem Terminus „innerer Abstand“[59] drückt Günther das an sich selbst beobachtete Maß der Gleichzeitigkeit von Nähe und Distanz zur DDR aus, und zwar in einer doppelten Weise.

Zum einen dient die Wortschöpfung dazu, seinen Platz in der Hierarchie der DDR-Gesellschaft zu veranschaulichen. Während er zunächst alles Geschehen aus der Froschperspektive,[60] sodann von der Peripherie[61] her beobachtet habe, machte er nach seinem Studium rasch Karriere. Aber nach ganz oben gelangte er nie. Stets blieb er Stellvertreter, ein Vize, stand allenfalls im zweiten Glied. Diese Tatsache nennt er „Stellvertreter-Leben“. Den Hintersinn des Begriffs führt er nicht aus. Stattdessen beschreibt er sein vergangenes Dasein als einen „Schwebezustand“,[62] der ihm die Distanz des wissenschaftlichen Experten zur „Funktionärsschicht“ gestattete. Aus dem Blickwinkel dieser Funktionärskaste sah er sich als „unsicheren Kantonisten, der mehr von der Wissenschaft als von der Partei zu halten schien“, stets mit einem „Hauch des ‚Bourgeois‘“ behaftet.[63] Entsprechend wertet er seine Verantwortung in Hinsicht auf Verdienst und Versagen. An beiden Seiten der DDR-Medaille habe auch er modelliert.[64] Immer war er „mittendrin“[65], aber nie ganz obenauf.

Zum anderen veranschaulicht er mit dem gewählten Terminus das an sich selbst wahrgenommene und schließlich auch kritisch bedachte Verhältnis von Anpassung und Widerspruch, das er jedoch bislang nur fragmentarisch zu begreifen sich anmaßt.[66] Ansonsten durchweg beanspruchtes kritisches Denken bis hin zu „Spott

59 Vgl. Günther 1998, S. 289.
60 Vgl. ebd., S. 195.
61 Vgl. ebd., S. 292.
62 Ebd., S. 584.
63 Ebd., S. 398.
64 Vgl. ebd., S. 410.
65 Ebd., S. 622.
66 Vgl. ebd., vgl. S. 335.

und Sarkasmus“[67] wurde, wie er schreibt, rasch „in einen engen Kreis“ verbannt.[68] Privates und öffentliches Leben seien zunehmend auseinandergeklafft.[69] Erst in den 1980er Jahren habe er sich widersetzt, aber auch dann nicht widersprochen.[70] „Das Signal, das der 17. Juni 1953 bedeutete“, habe er jedenfalls zeitgenössisch „nicht verstanden“.[71] Auch später habe er nicht erkannt, dass „mit dieser Apparatewirtschaft von autoritärem Geltungsanspruch, mit der Kommandierung geistiger Prozesse, der Disziplinierung, Diffamierung, Etikettierung abweichender Meinungen der Weg zum Sozialismus verlassen“ wurde.[72] Zu lange habe er „gebraucht, um die Trennung von Sozialismus und Demokratie zu durchschauen“.[73] Distanz zu „Prinzipien, Ideen, Utopien“ der DDR und des Sozialismus gewann er indes nie.[74] Gern ließ er sich schon früher einen verrückten Idealisten nennen.[75] Als einen „romantischen Sozialisten“ versteht er sich bis heute.[76] Schämen will er sich für die DDR keinesfalls. Warum auch? „Glückliche Jahre“ habe er erlebt: „Kein Obdachloser, kein Rauschgifttoter, kein brabbeliger Alkoholiker, keine ‚Sparkaufhalle’, keine Diskriminierung, keine Prostitution, keine Waffen und keine Gewalt in der Schule, kein Ausländerhaß“ usf.[77] „Die „weitaus überwiegende Mehrheit der DDR-Bürger“ habe „in Ruhe und Frieden gelebt“, zwar oft unbefriedigt gebliebenen Bedürfnissen nachgejagt, aber in maßvollem Wohlstand und „sozial gesichert“ existiert. Keiner seiner Kollegen ist etwa von der Stasi „verhört, verhaftet oder eingesperrt“ worden. [78]

Zur eingeräumten Anpassung an die Verhältnisse hätten ihn ebenso die Lebensumstände gezwungen, wie er dazu erzogen und daran gewöhnt worden war, sich einer „Allmächtigkeit und Unausweichlichkeit“ zu beugen. In die SED jedenfalls sei er, wie er hintersinnig, vielleicht aber auch nur mit der Freude am Wortspiel schreibt, eingetreten worden.[79] Manchmal habe er auch Angst gehabt,[80] mitunter litt er unter „hoffende(r) Feigheit“.[81]

Als Bildungshistoriker jedoch sieht sich Karl-Heinz Günther keineswegs in der ansonsten gewohnten zweiten Reihe. Hier wirkt sein Resümee zwiespältig, zu-

67 Ebd.
68 Ebd., S. 206, auch 208.
69 Vgl. ebd., S. 206.
70 Vgl. ebd., S. 210.
71 Ebd., S. 215.
72 Ebd., S. 539.
73 Ebd., S. 208.
74 Ebd., S. 514.
75 Ebd.
76 Ebd., S. 399.
77 Ebd., S. 631.
78 Ebd., S. 825.
79 Ebd., S. 336.
80 Vgl. z.B. ebd., S. 615.
81 Ebd., S. 780.

nächst aber unbescheiden. Schon früh hatte er beschlossen, Professor zu werden. Sein erstes Buch veröffentlichte er 1955. Da war er noch keine 30 Jahre alt. Weitere 50 bis 80 Bücher seien gefolgt, „die Mehrzahl Editionen". Gezählt habe er sie nicht.[82]
In einem Veröffentlichungsverzeichnis aus dem Jahre 1990 weist er allein für die vorausgegangenen vier Jahre 11 von ihm so genannte selbständige Schriften und 12 Zeitschriftenaufsätze nach. An den meisten der aufgeführten selbständigen Schriften war er allerdings bei näherem Hinsehen überwiegend als Herausgeber beteiligt, gar selbständig mitverfasst wurden von ihm die wenigsten.[83]
Seine gleichwohl und wie auch immer allein in quantitativer Hinsicht beeindruckende bildungsgeschichtliche Bilanz beschreibt er als das Resultat seines eifrigen Ehrgeizes und eines „sozial ererbten Pflichtgefühls", das ihn „zwölf bis vierzehn Stunden am Tag" zu produzieren zwang.[84] Besonders in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre habe er „wie blödsinnig" gearbeitet.[85] Es war ein Rennen und Hasten „ohne kritische Besinnung".[86] Auch „propagandistisches Zeug für den Tag" entstand.[87] Bei seiner zusammen mit Gottfried Uhlig zugegeben im damaligen „Zeitgeist" verfassten Schulgeschichte der DDR habe er sich wie ein Nacherzähler und bekräftigender Interpret verhalten, der sich nur an die offiziellen Dokumente klammert. Wenn es ein Märchenbuch geworden sein sollte, dann deshalb, weil „die Märchen ... in den Dokumenten (stehen)".[88]
Günther gibt gern zu, dass er manche seiner Artikel so „nicht (hätte) schreiben dürfen". Andererseits gibt er sich in gleichem Atemzug überzeugt davon, dass „in der DDR günstige Bedingungen für die Wissenschaft bestanden"[89] – obwohl er an anderer Stelle wiederum pädagogische Wissenschaft als von Margot Honecker dekretiert beklagt.[90] Noch weiter unten räumt er sogar grundsätzliche „Politikaffirmität" ein, die in der APW nicht einmal „mürrisch" als „Wegzoll" entrichtet wurde.[91]
Seine von Amts wegen ausgefüllte politikberatende Rolle interpretiert er ganz und gar unkritisch, insofern er auch altbundesdeutsche Kollegen in einer solchen Funktion erlebte und weiß. Dass er im Dienste des DDR-Sozialismus auch Poli-

82 Ebd., S. 219.
83 Vgl. ebd., S. 736-737.
84 Vgl. ebd., S. 481.
85 Ebd., S. 514.
86 Ebd., S. 614.
87 Ebd., S. 514.
88 Ebd., S. 680.
89 Ebd., S. 577.
90 Vgl. ebd., S. 795.
91 Ebd., S. 625.

tikberatung betrieb, mag er ebenso wie sein stetes Engagement für die DDR im Ganzen[92] noch lange nicht als Unrecht auffassen.[93]
Bei all dem scheint ihn zu besänftigen, dass die Geschichte der Erziehung sich „mehr und mehr von den anderen pädagogischen Disziplinen löste“ und „einen Hauch von Esoterik bekam“. Die von ihm maßgeblich geförderte und repräsentierte Disziplin sei zunehmend politisch uninteressant geworden.[94] Das entlastet.
Gerhart Neuner wählt eine andere Metapher. Er sieht sich von Anfang an zwischen den Stühlen sitzen. Zuerst treibt ihn sein deutsch-tschechisches Aufwachsen in Böhmen in den Zwiespalt. In den 1950er Jahren erlebte er sich zwischen den Fronten der pädagogischen Diskussion. Später wurde er systematisch zwischen Politik und Wissenschaft hin- und hergerissen.
Wenn es kritisch wird, gewinnt die Darstellung mitunter kollektivbiographische Züge.[95] Sein eigener heimlicher oppositioneller Geist aber hielt sich an Gorkis Vision. Er wirkte „’im Stillen, im Verborgenen’“, darauf wartend, dass „’eine Zeit kommen (wird), wo man ... sich ... wieder hervorwagen dürfe’“.[96] Die politische „Tauwetter-Atmosphäre“ mit „stürmische(n) Versammlungen“[97] nach Stalins Tod erfährt er als eine solche Befreiung. Weitere meteorologische Begriffe bieten überzeugende Bilder. In die „Wendungen deutscher Geschichte“ sieht er sich „hineingewirbelt“. Sein pädagogisches Credo, das „Selbsttätigkeit“ nicht „ohne jede Führung“[98] verhieß, drängte ans Licht. Doch gegen Ende der 1950er Jahre verlor er seine Unschuld.[99] Seine Naivität blieb auf der Wegstrecke zur Spitze der erziehungswissenschaftlichen Elite in der DDR. Seinem kommunistischen Helm wurden als Folge parteipolitischer Disziplinierung Beulen zugefügt. Er hatte seine „Feuertaufe“ erhalten.[100] Fortan wusste er, dass er niemandem vollkommen vertrauen durfte. Wissenschaftspolitisch versuchte er sich – ausgerechnet getreu einem Bismarck-Motto − in der Kunst des Möglichen und spielte auf Zeit. Zudem hatte er gelernt, dass im Interesse der „große(n) Sache“ „der einzelne zurückstecken“ müsste. Auf jeden Fall dürfte ja die Welt „nicht so bleiben, wie sie ist“ oder war.[101]
Freilich muss Neuner zugeben, auf seinem Weg in verhängnisvoller Weise auch von einem zunehmenden Realitäts- und Theorieverlust befallen gewesen zu sein. Doch schwerer wog für ihn, dass man ihn und mit ihm die pädagogische Wissen-

92 Vgl. ebd., S. 738.
93 Vgl. ebd., S. 803.
94 Ebd., S. 272.
95 Vgl. Neuner 1996, S. 68.
96 Ebd., S. 77.
97 Ebd., S. 86.
98 Ebd., S. 99.
99 Vgl. ebd., S. 119.
100 Vgl. ebd., S. 102.
101 Ebd., S. 59.

schaft an die Kette der Volksbildungsadministration legte.[102] Damit einher ging ein Anpassungsprozess, der die „politisch-ideologischen“ Wendungen nachvollzog, etwa hinsichtlich der patriotischen Erziehung[103] oder – mit noch mehr versteckter Gegenwehr – im Falle des von Margot Honecker ausgegebenen kommunistischen Erziehungsziels.[104]

Zweite Ebene: Dissonanzen

Karl-Heinz Günther stellt sich vor als ein DDR-Mann von Welt. Er hat fast alles gesehen auf dieser Erde: die schwarz-blaue Nacht über dem Nordpol, das tiefblaue Mittelmeer um Sardinien, die nackte, felsige Kahlheit Alaskas, die blaugrün-weiße Lichtigkeit des Meeres bei den Bahamas, die Bräune nordchinesischer Landschaft, die Unendlichkeit Sibiriens, die Küste Labradors, die kräuselnden Wellen des Michigan, die Berge der Alpen und der Pyrenäen.[105] Er war in Kuba, Nord-Korea, den USA, Ägypten, Indien, Japan und in vielen weiteren Ländern.[106] Die hermetisch von innen gesicherte DDR zu dienstlichen und privaten Anlässen häufig verlassen zu dürfen, erscheint als Lohn für seine außergewöhnlichen wissenschaftlichen Leistungen. Freilich wusste er nur zu gut, dass von Staats wegen Vorrechte eingeräumt wurden, um die Nutznießer zu korrumpieren.[107] Mit seinem unverhohlenen Stolz, die Welt gesehen zu haben, brüskiert er ganze Generationen von DDR-Bürgern.

Sein Reiseprivileg ebenso wie zahlreiche weitere Vorzugsrechte genoss er sichtlich: Zu Mittag pflegte er in einer Betriebskantine für Nomenklaturkader zu speisen, wo stets auch ein Tisch für Frau Honecker reserviert blieb. Es gab „deutsches Essen“, kein „Hummer, Sekt und Lachs“.[108] Seine Kinder erblickten im Schatten des egalitären Scheins der DDR in einer Privatklinik das Licht der realsozialistischen Welt.[109] Später besuchten sie zusammen mit dem Nachwuchs anderer DDR-Prominenter die Ossietzky-Schule in Berlin-Pankow.

Vorzüglich schwelgt er in dem Sonderrecht, Prominenten aus Politik, Wissenschaft und Kultur zahlreich begegnet zu sein. Das fing schon sehr früh an. Als Siebenjähriger saß er bei Hermann Göring auf den Knien.[110] Zur eigenen Prominentenzeit war der SED-Spitzenpolitiker Werner Eberlein zeitweilig sein Grundstücksnachbar.[111] Walter Ulbricht hat er auf dem gut bewachten Liepnitz-See ru-

102 Vgl. ebd., S. 134.
103 Vgl. ebd., S. 200-201.
104 Vgl. ebd., S. 178, auch 248 sowie 6.2 i. d. Bd.
105 Vgl. Günther 1998, S. 366.
106 Vgl. ebd., S. 549, 706 u. 718.
107 Vgl. ebd., S. 931.
108 Ebd., S. 426.
109 Vgl. ebd., S. 264, 483, 511.
110 Vgl. ebd., S. 87.
111 Vgl. ebd., S. 264-265.

dern sehen dürfen,[112] bevor er ihm Jahre später sogar gegenübergesessen hat. Das war 1970. Günther bekennt, „beeindruckt von der direkten Begegnung mit dem ersten Mann des Staates" gewesen zu sein.[113] Am Ende der Ulbricht-Ära hat er jedoch den im Allgemeinen unbeliebten Sachsen „mit unrühmlicher Disziplin" gegenüber dem neuen Machthaber Honecker eigens brüskiert.[114] Das war nur ein Jahr später.
Auf Konferenzen lernte er international renommierte Erziehungswissenschaftler kennen.[115] Auch weltberühmte Sportler traf er. So geriet er sogar mit Emil Zatopek zufällig in ein Gespräch.[116] Der hoch geschätzten DDR-Künstlerelite begegnet er unter anderem anlässlich gemeinsamer Kur- oder Sanatoriumsaufenthalte[117] oder bei dienstlichen Gelegenheiten.[118] Auf der Bühne bewunderte er sie allemal.[119]
Karl-Heinz-Günther war zeitweilig Mitglied einer Expertenkommission, die sich um die Verständigung zwischen SPD und SED bemühte.[120] Auch in diesem Zusammenhang lernte er ost- und westdeutsche Parteiprominente kennen. Einem DDR-weit bekannten Journalisten kaufte er das Auto − einen Wartburg − ab.[121]
Am destruktivsten für sein Selbstbild aber wirkt die Schilderung der Silvesterfeier 1962. Inmitten zahlreicher „Künstler von Format" saß er – der vielen völlig unbekannte, aber irgendwie auch privilegierte Bildungshistoriker − und notierte auf dem Etikett einer Weinflasche die Namen der durch ihn identifizierten zahlreichen prominenten Gäste. Auch die Silvester-Preisliste für den Sekt hat er sorgfältig aufbewahrt[122] – eine Angewohnheit, von der er auch späterhin nicht lassen mochte.[123] Bei einem Urlaubsaufenthalt an der Ostsee erspähte er sogar Stefan Heym.[124]
Daneben fällt auf, dass in Günthers Geschichte mehr als nötig von Menschen die Rede ist, deren Bedeutung er anhand eleganter Maßanzüge abzuschätzen suchte. Von seinen Reisen brachte er überdies gern Wertsachen mit. Auch das für DDR-Verhältnisse nicht gerade unbedeutende Preisgeld für den erhaltenen Nationalpreis verwendete er, um ein kostbares Speiseservice aus Meißener Porzellan von

112 Vgl. ebd., S. 262.
113 Ebd., S. 609.
114 Ebd., S. 640.
115 Vgl. ebd., S. 284 u. 654.
116 Vgl. ebd., S. 369.
117 Vgl. ebd., z.B. S. 396 u. 397.
118 Vgl. z.B. S. 678.
119 Vgl. ebd., z.B. S. 783.
120 Vgl. ebd., S. 869.
121 Vgl. ebd., S. 483.
122 Vgl. ebd., S. 423-424.
123 Vgl. ebd., z.B. S. 805.
124 Vgl. ebd., S. 519.

bleibendem Wert zu erwerben.[125] Prominente in- und ausländische Besucher in seinem Heim bat er, sich in ein privates Gästebuch einzuschreiben.[126]
All diese destruierenden Splitter ließen sich nicht vermeiden. Offenbar fühlte sich Karl-Heinz Günther nicht recht wohl in seiner Haut. So fällt auf, dass er sich gern klein und unbedeutend schildert. Beispielsweise wähnte er sich als Akademiemitglied „unter den Koryphäen der DDR-Wissenschaft „deplaziert".[127] Zwar habe er „nicht unter Minderwertigkeitsgefühlen" gelitten, aber auf einer gedachten internationalen Skala siedelt er seine bildungsgeschichtlichen Leistungen „unten oder gar nicht" an.[128] Die Unmengen eigener bildungsgeschichtlicher Veröffentlichungen schätzt er – gewürzt mit eitlem Sarkasmus − gering.[129] Auch im Kreise des „Professorenkollegiums", das für ein Hörerpublikum im Berliner Rundfunk in populärwissenschaftlicher Absicht tagte, empfand er den persönlichen und wissenschaftsdisziplinären Abstand zu den übrigen berühmten Repräsentanten ihrer jeweiligen Wissenschaft.[130]
Günther übt sich in Demut vor (verehrten) Prominenten. Aber nur klein zu erscheinen, hält er nicht durch. Es scheint, als benötigte er die vielen Prominenten, um sich vor dem Leserpublikum wieder aufzurichten und um die eigene Vergangenheit zu dekorieren.[131] Sein Bekenntnis, es sei ihm nie der Gedanke gekommen, sich von seiner ganz und gar unspektakulären, kleinbürgerlichen Herkunft zu distanzieren,[132] wird manchen Leser rasch zu einer Antithese verleiten.
Die Dissonanzen in der geschichtlichen Komposition sind ansehnlich. Wie zum Trotz verzerrt Günther zusätzlich das eigene Werk. Besonders befremdlich am Format des renommierten Bildungshistorikers mit weltmännischer Gewandtheit, des Kulturliebhabers, des vielleicht letzten Bildungsbürgers der DDR mit erziehungswissenschaftlichem Sachverstand wirken die vulgären Verbalattacken.[133] Manche seiner Leidensgenossen haben das furchtbare Erleben sowjetischer Kriegsgefangenschaft nicht minder drastisch zu schildern gewusst, ohne sich semantisch zu verirren.

---

125 Vgl. ebd., S. 700.
126 Vgl. ebd., S. 865.
127 Ebd., S. 725.
128 Ebd., S. 866.
129 Vgl. ebd., S. 219.„Ob sie unnütz waren, wird man später feststellen. Zu ihrer Zeit waren sie es. Da sie kaum gekauft und gelesen worden sind, haben sie weder Nutzen noch Schaden gestiftet". Ebd.
130 Vgl. ebd., S. 476.
131 Vgl. auch Henningsen, Jürgen: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien. (Neue pädagogische Bemühungen, Bd. 87). Essen 1981, S. 39.
132 Vgl. Günther 1998, S. 12.
133 Das Wort „Scheiße" wird allein in der Kurzfassung 15 Mal benutzt.

Ist er romantisch? Warum nicht. Sozialist? Mit Blick auf die Menge unterhalb der Elite vielleicht. Dass sich die erzählte Geschichte dermaßen gegen die Darstellungsabsicht sperrt, ist immerhin augenscheinlich.
Die Dissonanzen in Neuners Selbstdarstellung sind subtiler. Der Versuch gar, seine Identitätskonstruktion zu entschleiern, wäre auf schwere historiographische Geschütze angewiesen, etwa die gekonnte gesellschafts- und bildungsgeschichtliche Kontextualisierung, ein Heer von Zeitzeugen oder die systematische Durchsicht des gewaltigen Archivaufkommens, das in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) sowie im Aktenbestand des ehemaligen Ministeriums für Volksbildung in der DDR-Abteilung des Bundesarchivs in Berlin lagert, wahrscheinlich all dieses. Das soll hier nicht geschehen. Der vorliegende Text muss genügen.
Damit die eigene, auch eingestandene Mitverantwortung erträglich bleibt, scheint der häufig verwandte Begriff „innerer (Macht-) Zirkel"[134] bzw. „allerengster Zirkel"[135] besonders wichtig. Er gestattet es, den Kreis der letzten Endes Verantwortlichen auf wenige Personen zuzuspitzen und sich selbst, obgleich er es zum ranghöchsten Erziehungswissenschaftler und in der Parteihierarchie bis zur Mitgliedschaft im Zentralkomitee der SED gebracht hatte, die Chance zu geben, von dem Treiben der Allermächtigsten der Mächtigen in der DDR Abstand zu halten oder zu gewinnen. Das dabei erreichte kritische Maß nachzuweisen und zu veranschaulichen, fällt in Anbetracht bekannter Vorurteile nicht leicht. Neuner entscheidet sich für drei Grundvarianten. Zum einen kritisiert er, was an der DDR im Allgemeinen und der DDR-Pädagogik im Besonderen unbestreitbar kritikwürdig ist und längst kritisch bedacht wurde.[136] Weit häufiger aber stellt er die eigene (heimliche) erziehungswissenschaftliche (Querdenker-) Leistung mit Hilfe namhafter altbundesdeutscher Experten heraus und autorisiert sie damit gewissermaßen.[137] Demselben Verfahren genügen mitunter auch Pädagogen, die ehedem eher nichts zum in der DDR geltenden Traditionsverständnis beigetragen hatten, aber auf die sich Neuner nunmehr beruft. Schließlich bescheinigt er sich selbst wachsende Kritikfähigkeit bis hin zur inzwischen erreichten kritischen und selbstkritischen Distanz.[138]
Indem Neuner sich als berichtenden und reflektierenden Insider präsentiert, rückt er sich aus dem Blickpunkt. Der Weg vom sich selbst darstellenden, zum beobachtenden Ich ist konzeptionell vorgeprägt und gelungen.[139] Neuner schreibt Ge-

134 Neuner 1996, S. 105, 116, 144, 187, 255, 279, 303.
135 Ebd., S. 185.
136 Vgl. z.B. S. 207.
137 Vgl. z.B. S. 238.
138 Vgl. ebd., S. 249.
139 „Eine Identität haben, das heißt ‚Ertapptwerdenkönnen, zur Verantwortung gezogen und verurteilt werden'." Baacke, Dieter: Biographie, S. 75.

schichte als Kronzeuge und ist nicht − wie sonst in autobiographischen Schriften − zuerst auch Hauptdarsteller.
Zwei Ausnahmen lässt er zu. Zum einen schildert er vergleichsweise lebendig seine Kindheit und Jugend. Das Buch beginnt klassisch autobiographisch. Später gewährt er sogar auf ausgesprochen sympathische Weise Einblicke in sehr private Beziehungen. Er erzählt von den Frauen, die in seinem Leben eine wichtige Rolle spielten. Der unnahbare APW-Präsident, Berichterstatter, kritische Beobachter, Interpret, Schriftsteller oder Experte kehrt sein Innerstes heraus, öffnet sich dem Leser für kurze Einblicke in eine ihm ansonsten verwehrte Sphäre. Die Fassade ist nur hier transparent. Das muss genügen, gegen das Image des versteinerten, funktionierenden, dienstbaren pädagogischen Wissenschaftspolitikers anzugehen. Es gelingt − ein wenig.
Wenn wir Roy Pascal folgen, dann hätte Neuner es tendenziell damit eher mehr als weniger recht getan. Denn bei einer Lebensgeschichte, „die an eine unpersönliche Aufgabe gebunden ist, z.B. bei Wissenschaftlern“, „mag (es) interessant, ja gar ergreifend sein, den Menschen hinter seinem Werk ... zu sehen, aber der vorzügliche Zweck der guten Autobiographie liegt darin nicht“. „Wir“, so Pascal weiter, „wollen vielmehr den Menschen in und mit seinem Werk sehen“.[140]
So verschieden beide Autobiographien auch sind, einen „Rückblick“ nennen beide Autoren ihr Buch. In beiden Fällen bieten sich allerdings treffendere Untertitel an. Im Falle Neuners der Untertitel „Gewährte Einblicke eines Insiders“. Bei Günther gibt es – eigentlich – keine Alternative zu der Empfehlung, es „Eine Abrechnung“, vor allem mit dem Westen und dessen Rolle seit 1989/90 zu nennen.

140 Pascal, Roy, S. 119.

4.2 Die Ambivalenz der Tradition – Eberhard Mannschatz und Makarenko. Exegetische Konstrukte als Theoriepotential

1 Vorbemerkung – „Tradition und Erbe“

Pädagogische Reflexion und Erziehungswissenschaft in der SBZ und DDR haben ihre Identität jenseits politischer Prämissen und der Forschungspraxis ganz deutlich auch aus der distinkten Bindung an spezifische Traditionen von Theorie und Praxis der Erziehung gewonnen. Die Unterscheidung von „Erbe und Tradition“,[1] also der Gesamtheit der Überlieferung als des Erbes, das man je aktuell vorfindet, von der besseren Tradition, die man als theorie- und handlungsrelevante Überlieferung systematisch (re-)konstruiert, sich aktiv aneignet und als Orientierung für Reflexion und Handeln immer neu auslegt, bezeichnet exakt diese Praxis der wissenschaftlichen Arbeit. Früh nach 1945 zur Abgrenzung unerwünschter Überlieferung schon intensiv genutzt, bleibt die Arbeit an der eigenen Tradition konstantes Thema der DDR-Pädagogik, zur historischen Vergewisserung und zur aktuellen Sinnstiftung immer neu genutzt.[2]
In der Außenbeobachtung, zumal nach 1990, ist diese Praxis natürlich nicht übersehen, aber eher als Indikator für die bildungsgeschichtliche Arbeit herangezogen worden. Sie schien dann auch eher wenig produktiv, weil sie vermeintlich zu oft auch als politisch auferlegte Erwartung und auch als akzeptierte Selbstblockade fungierte,[3] wie man am ehesten am Beispiel des Umgangs mit der sog. Reformpädagogik meinte zeigen zu können. Sehr viel weniger hat man die Funktion solcher Unterscheidungsarbeit von Erbe und Tradition in den Folgen für die Theorie und Praxis der Pädagogik selbst gesehen, und wenn, dann eher als Belastung von Reflexion und Forschung. Dabei, und das ist der Ausgangspukt und eines der Ergebnisse der hier folgenden Überlegungen, hat man aber die produktive Ambivalenz unterboten oder ganz ignoriert, die mit solchen Praktiken der Konstruktion und Rekonstruktion von pädagogischen Traditionen, gleich ob reflexiv oder in Praxi oder nur historiographisch präsentiert, verbunden sein kann. Für die Reflexion

---

1 Uhlig, Christa: Das pädagogische Erbe- und Traditionsverständnis in der DDR – Bezugsrahmen für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. In: Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): „Verordnete“ Einheit versus realisierte Vielfalt. Frankfurt u.a. 2011, S. 37-57.

2 Günther, Karl-Heinz: Über pädagogische Traditionen. Aus Schriften und Reden zur Geschichte der Erziehung. Berlin 1988. Es ist aber schon bemerkenswert, dass in Günthers Standardwerk Makarenko – anders als Lenin und Krupskaja – kein eigenes Kapitel erhält, ja nicht einmal im Personenregister genannt wird.

3 Rang, Brita: Historische Pädagogik = Politische Pädagogik? Überlegungen zum Verhältnis von Politik und Geschichte der Erziehung in der DDR. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen 1994, S. 177-191, auch gegen die nicht selten vertretene These, „die Pädagogik“ sei allein „als der verlängerte Arm einer Politik zu identifizieren“ (S. 179), die keinen Kredit verdient habe.

von Erziehung und Gesellschaft kann man aber schon sehen, wie produktiv solche Aneignungsmuster auch theoretisch sein können, vor allem dann, wenn die Traditionskonstrukteure sogar, wie es bereits im ersten Nachkriegsjahr, aber danach nicht mehr und ausschließlich Max Gustav Lange[4] belegt, sich nicht scheuten, selbst so problematische Autoren wie den NS-Theoretiker Ernst Krieck zum Ausgangs- und Abstoßpunkt kritischer Auseinandersetzung und Inspiration[5] zu machen. Mit anderen Worten, man sollte die Praxis der Auseinandersetzung der DDR-Pädagogik mit ihrem Erbe und die Formen der Aneignung von Traditionen noch einmal neu zum Thema machen, in der Erwartung, ihre eigene Denkform besser zu verstehen.

2 Eberhard Mannschatz – ein Exempel für Traditionsaneignung

In den folgenden Überlegungen soll das am Beispiel der Makarenko-Rezeption von Eberhard Mannschatz (1927-2019) geschehen.[6] Person wie historische Referenz, seine spezifische pädagogische Praxis wie ihre systematische, zugleich theoretische wie bildungspolitische Reflexion bündeln in exemplarischer Weise die Prak-

---

4 Lange, Max Gustav: Zur grundlegung der erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 1 (1946) 3, S. 144-154, hier S. 151 f.

5 Es gab allerdings auch andere theoretische, dann allerdings mit Marx gewendete und nicht ausgewiesene, verschwiegene sowie biographische Schnittmengen. Vgl. 3.2 i. d. Bd.

6 Das Bundesarchiv, dem Mannschatz seinen Nachlass übergeben hat, gibt die folgenden biographischen Daten, denen man jetzt das Todesdatum – 20. Juli 2019 in Berlin – hinzufügen muss: „E.M. geb. 29. Okt. 1927 in Dresden, Leiter der Abteilung Jugendhilfe im Ministerium der Volksbildung, Professor für Sozialpädagogik, lebt in Berlin; Volksschule, Gymnasium, 1943-1944 Flakhelfer, 1944 Arbeitsdienst, 1945 Soldat, 1946 SED, 1947 Abitur, Sekretär der Kreisleitung der FDJ in Dresden, Kreisparteischule, 1947-1950 Jugendreferent der Stadt Dresden, Leiter des Referats für Jugendförderung und Jugendamtsleiter in Dresden, 1949-1950 Delegierung an die Deutsche Verwaltungsakademie „Walter Ulbricht“ in Forst Zinna, 1950-1951 Referent für Pionierleiterausbildung, dann Oberreferent für Heimerziehung im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut Berlin (DPZI), 1951-1954 und 1957-1977 Leiter der Abteilung Jugendhilfe im Ministerium für Volksbildung (zuständig für Erziehungshilfe, Vormundschafts- und Pflegekinderwesen, Rechtshilfe für Minderjährige und Heimerziehung), bis 1954 Fernstudium Pädagogik (Attestation als Fachschullehrer für Heimerziehung an Instituten für Lehrerbildung), 1955 stellvertretender Leiter im Jugendwerkhof Römhild, 1955-1957 planmäßige wissenschaftliche Aspirantur Pädagogik am DPZI, 1957 Promotion an der Universität Rostock mit dem Thema „Zur Erziehungsorganisation im Heim“ (in Anknüpfung an den sowjetischen Pädagogen A.S. Makarenko), 1966 Habilitation mit dem „Entwurf für einen Grundriss der Erziehungsmethodik“, Lehrauftrag für Sozialpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin (HUB), 1967 nebenamtlicher Dozent, 1968 nebenamtlicher Professor mit Lehrauftrag (Honorarprofessor) für Erziehungstheorie und Sozialpädagogik, 1969 Sekretär der DDR-Sektion der Fédération Internationale des Communauté d‘Enfants (FICE), 1971 Korrespondierendes Mitglied der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Vizepräsident der FICE, 1977-1991 Ordentlicher Professor für Pädagogik der Jugendhilfe und Heimerziehung, zuletzt für Erziehungstheorie und Sozialpädagogik, 1983 Direktor der Sektion Pädagogik, Ordentliches Mitglied der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, 1990 PDS, 1991 Emeritierung.“ In: https://www.bundesarchiv.de/nachlassdatenbank/viewresult.php? sid=51fee52960995a8330b0e.

tiken und Ergebnisse der Aneignung von Traditionen in der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR. Bei Mannschatz wird das dadurch zugespitzt, dass in der nachgehenden Beobachtung der Jugendhilfe der DDR vor allem die Jugendwerkhöfe, häufig nur der geschlossene Jugendwerkhof in Torgau, zum Schreckensbild einer Praxis geworden sind, die – so die häufig zu hörende These – in den Schriften ihres Gestalters und Vordenkers, zu dem Eberhard Mannschatz zusammen mit seinem Gewährsmann Makarenko geworden ist, ihre bis heute als unbestreitbar anstößig gezeichnete und bewertete Gestalt gefunden habe, scheinbar in der Einheit von Theorie und Praxis. Das Exempel lohnt vor allem auch deswegen, weil Makarenko wiederum nicht erst in der DDR, sondern in Deutschland schon früh, aber besonders nachdrücklich nach 1960 auch in der Bundesrepublik zum Objekt intensiver Forschung wurde.[7] Dafür steht meist die Marburger Forschungsstelle um Leonhard Froese, aber Makarenko – das wird im Detail noch zu zeigen sein – wurde nicht allein dort, sondern auch von weiteren Autoren in der BRD und z.T. auch im weiteren Westen historisch, theoretisch und für die Praxis von Sozialpädagogik und Heimerziehung immer wieder rezipiert.

Es gab und gibt also „Makarenkofreunde“[8] nicht nur in der DDR und auch deshalb findet man in dem ukrainisch-sowjetischen Pädagogen ein lohnendes Objekt einer Analyse der Formen historischer und systematischer Aneignung und Rekonstruktion. Gleichzeitig ergibt sich dabei die Möglichkeit, die entsprechende Praxis von Eberhard Mannschatz nicht isoliert für sich oder nur im DDR- und RGW-Staaten-Kontext, sondern sogar komparativ und in weiteren Kontexten zu untersuchen und einzuordnen. Wegen dieser Situation, verbunden mit einer relativ guten Quellenlage, soll er als Exempel dienen, um die Praxis der Konstruktion von Erbe und Tradition in ihren Folgen für die wissenschaftliche Pädagogik der DDR zu studieren, theorie- und reflexionsgeschichtlich also, als Muster für die Konsequenzen der Rezeption eines Klassikers der Pädagogik, als der Makarenko wiederum auch im Westen galt und gilt.[9] Das geschieht ab und an

---

7 Hillig, Götz (Hrsg.): Makarenko in Deutschland 1927-1967. Texte und Berichte. Mit einer Einführung von Leonhard Froese. (Beiträge zur vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 1). Braunschweig 1967; Zur Makarenko-Rezeption insgesamt jetzt der Überblick in Dreier-Horning, Anke: Wie Makarenko ein Klassiker der Pädagogik wurde. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Makarenko-Forschung und der Rezeptionsgeschichte in Deutschland. Diss. Phil. Rostock 2020 (Ms).

8 Günther-Schellheimer, Edgar: Eine besondere pädagogische Schule: Die Makarenkofreunde. In: Kirchhöfer/Uhlig 2011, S. 247-254. Innerhalb dieser Gruppe der Makarenko-Freunde vertrat Günther-Schellheimer, später auch Leiter der Makarenko-Forschungsstelle an der APW, eher den forschungsbezogenen Part, auch in der internationalen Kommunikation. Vgl. ders.: Makarenko in meinem Leben. Ein Beitrag zur Makarenko-Rezeption in der DDR und im geeinten Deutschland. Berlin: Nora 2005, zur Forschungsstelle bes. S. 78 ff. Mannschatz nennt er einen „der produktivsten und praxiswirksamsten Makarenkoforscher der DDR“. Ebd. S. 48.

9 Kemnitz, Heidemarie: Anton Makarenko. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2. München 2003, S. 152-168. Für Winkler, Michael: Anton Semjenovič Makarenko.

sogar in überraschender Konstellation, wenn Adolf Reichwein und Makarenko bei aller „Verschiedenheit" parallel betrachtet werden, weil sie „für die Nachwelt oder die Betrachter ihres Werkes etwas gemeinsam" haben, „und das ist ihr ungebrochener Zukunftsglaube und ihre Liebe zum Volke ihrer Heimat" sowie ihren „unbändige(n) pädagogische(n) Optimismus".[10] Bei solchen Elogen erinnert man sich daran, dass Herman Nohl 1950 Makarenko als einen „genialen Erzieher" bezeichnete, der „nur mit Pestalozzis ‚Lienhard und Gertrud' oder besser noch mit seinem ‚Stanzer Brief' zu vergleichen"[11] sei – und der gilt bekanntlich als historisch beglaubigter und singulär-eindeutiger Ausdruck der einzig legitimen Haltung der Pädagogik gegenüber ihrem Adressaten.

Schon solche Charakterisierungen Makarenkos fordern geradezu die breitere Kontextualisierung von Traditionen, Ideen und Reflexionsmustern, die im Folgenden versucht wird. Es ist also nicht eine Geschichte der Heimerziehung oder der Jugendhilfe, gar der Jugendwerkhöfe in der DDR, die man im Folgenden erwarten darf. Darstellungen dieses Themas gibt es bereits aus der Zeit vor 1990, die insgesamt historiographisch aber eher weniger zu empfehlen sind.[12] Dieser Mangel wird durch jüngere Darstellungen mehr als ausgeglichen, die intensiv und quellenbasiert an dem Thema gearbeitet und auch den politisch-pädagogischen Zusammenhang soweit aufgehellt haben, dass man jetzt auch die administrativ-

---

In: Paul-Siewert, Benjamin/Pfützner, Robert/Winkler, Michael (Hrsg.): Sozialistische Pädagogik. Eine Anthologie. Hohengehren 2016, S. 166-177 ist Makarenko „sicher der wichtigste, weil wirkmächtigste sozialistische Pädagoge des 20. Jahrhunderts", freilich „im Kasernenkommunismus pervertierte manches zu bloßer Ideologie" (zit. S. 166), sodass er jetzt als Pädagoge erst neu zu entdecken sei, wie der wahre Sozialismus auch, denn „die Idee des Sozialismus (ist) vielleicht wichtiger denn je" (S. 176).

10 Riemeck, Renate: Klassiker der Pädagogik. Marburg 2014, zit. S. 391. Zur Information über die Autorin muss man aber wohl auch sagen, dass nur eine politisch, als pazifistische Linke Mitglied der ‚Deutschen Friedens-Union', wie pädagogisch so unorthodoxe Theoretikerin wie Renate Riemeck (1920-2003) diese Koppelung praktizieren konnte. Sie war seit 1955 Pädagogik-Professorin an der PH Wuppertal, bis sie nach 1960 den Beamtenstatus aufgab, um ihre politischen Aktivitäten unabhängig von ministeriellen Zumutungen und Kontrollpraktiken wahrnehmen zu können. Sie hielt dann als Gast an der Universität Marburg von 1981-1983 die Vorlesungen, der die „Klassiker der Pädagogik" entstammen, und sie war auch die Frau, in deren Haushalt Ulrike Meinhof für einige Zeit gemeinsam mit ihrer Mutter Ingeborg Meinhof lebte.

11 Nohl, Herman: Die Erziehung durch Aufgaben in der Verwahrlostenpädagogik. (Zuerst: Die Sammlung 1950). Nachdruck in: Hillig 1967, S. 193-196, zit. S. 194.

12 Die Kritik gilt Studien wie der – von Mannschatz gern zitierten (noch 2002, S. 176 f.) – Arbeit von Hoffmann, Julius: Jugendhilfe in der DDR. Grundlagen, Funktionen und Strukturen. München 1981. Das ist eine immanent-deskriptive, nicht einmal historisch kontextuell reflektierte Darstellung, „den offiziellen Positionen folgend und ihnen Raum gebend" (S. 8), wie der Autor vorab einräumt. Darauf muss man sich heute so wenig stützen wie auf die unkritische Darstellung bei Olk, Thomas/Bertram, Kerstin: Jugendhilfe in Ostdeutschland vor und nach der Wende. In: Krüger/Marotzki 1994, S. 321-349.

politische Rolle von Eberhard Mannschatz konkret nachverfolgen kann.[13] Seine Biographie wiederum darf der Leser dennoch nicht erwarten, denn sein Nachlass im Bundesarchiv oder seine Personalakten aus der Humboldt-Universität sind noch nicht zur Benutzung freigegeben. Es geht im Folgenden allein um eine ideen- und rezeptionsgeschichtlich interessierte Argumentationsanalyse, noch dazu unter einem sehr spezifischen Aspekt.

Die leitende Frage und These ist, wie ein als Klassiker stilisierter Autor – Makarenko – ein Denken – das von Eberhard Mannschatz – präformiert hat, das zugleich erziehungswissenschaftlich und erziehungspraktisch wirksam war, sodass mit Makarenko Theorie- und Handlungskontexte soweit strukturiert und eine Tradition erzeugt und tradiert wurden, dass beide, Praxen und Reflexionsformen, in der DDR über Zweifel und Kritik erhaben schienen. Das soll in einer Detailanalyse der Arbeiten von Mannschatz überprüft und nachgewiesen werden. Er hat nämlich seit dem Beginn der 1950er Jahre für den gesamten Komplex seiner beruflichen Praxis, gleich ob er pädagogisch-praktisch, administrativ-politisch oder erziehungswissenschaftlich tätig war, Makarenko sehr intensiv rezipiert, einschlägig mit ihm argumentiert, über ihn publiziert und kontinuierlich in der von ihm konstruierten Tradition gedacht und an ihrer Präsentation gearbeitet. Er hat sich auch, als nach 1990 seine Praxis als „Funktionär und Wissenschaftler“, wie er selbst seine Wirkungsfelder unterschieden hat,[14] in der Kritik der Jugendwerkhöfe in eins gedacht und erziehungstheoretisch und sozialpädagogisch-praktisch zugleich scharf kritisiert wurden, explizit retrospektiv gerechtfertigt, erneut auch

13 Aktuell gibt es neben frühen Analysen und wichtigen Zeugnissen von Zeitzeugen in: Blask, Falk/Geißler, Gert (Bearb.): Einweisung nach Torgau. Texte und Dokumente zur autoritären Jugendfürsorge in der DDR. (Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung, Bd. 4). Berlin 1997; quellennahe Analysen u.a. bei Gatzemann, Andreas: Die Erziehung zum „neuen“ Menschen im Jugendwerkhof Torgau. Ein Beitrag zum kulturellen Gedächtnis. Berlin/Münster 2008; Zimmermann, Verena: Den neuen Menschen schaffen. Die Umerziehung von schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (1945-1990). Köln/Weimar/Wien 2004; im Kontext der politisch veranlassten umfassenden Analysen der Heimerziehung sind v.a. die länderbezogenen Studien von Christian Sachse sehr aufschlussreich: Sachse, Christian: Spezialheime der DDR-Jugendhilfe im Land Brandenburg. Berlin o.J. (2012). Im Auftrag der Landesbeauftragten zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur in Brandenburg; ders.: Ziel Umerziehung. Spezialheime der DDR-Jugendhilfe 1945-1989 in Sachsen. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2013; ders.: Der letzte Schliff. Jugendhilfe/Heimerziehung in der DDR als Instrument der Disziplinierung (1945-1989), hrsg. Von der Landesbeauftragten für Mecklenburg-Vorpommern für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR. Schwerin 2011. Umfassend zum Gesamtkomplex jetzt v. a Beauftragter der Bundesregierung für die Neuen Bundesländer (Hrsg.): Aufarbeitung der Heimerziehung in der DDR – Expertisen. Eigenverlag und Vertrieb: Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe – AGJ. Berlin 2012. In diesen Expertisen wird die reflexive und administrative Rolle von Mannschatz sehr deutlich sichtbar, zumal in der Expertise 2: Laudien, Karsten/Sachse, Christian: Erziehungsvorstellungen in der Heimerziehung der DDR. In: Beauftragter der Bundesregierung für die Neuen Bundesländer 2012, S. 125-297.

14 Mannschatz 2015/16, S. 41.

verbunden mit der Absicht, Makarenko als Theoretiker einer legitimen Tradition der Pädagogik und zumal der Sozialpädagogik zu erhalten.
Die Quellen der Analyse sind natürlich selektiv, denn es werden nur seine Veröffentlichungen – aber das sind ja die wirklichen Zeugnisse der Praxis eines Wissenschaftlers – berücksichtigt, aber noch dabei wird schon aus Umfangsgründen nicht beansprucht, alle Veröffentlichungen von Mannschatz zum Thema im Einzelnen und intensiv würdigen zu können. Für die Analyse der administrativ von ihm erzeugten und verantworteten Texte werden allerdings bei Bedarf und ergänzend die vorliegenden Studien zur Heimerziehung und Jugendhilfe herangezogen. Das Eingeständnis der begrenzten Materialgrundlage ist auch schon deswegen notwendig, weil Mannschatz ein höchst produktiver Autor war und die Referenz auf Makarenko seine Themen von der Heimerziehung bis zur Jugendhilfe, Familienpädagogik oder Erziehungstheorie wie ein roter Faden in seinen mehr als 400 Veröffentlichungen durchzieht.[15] In der hier vorgelegten Argumentation wird versucht, dieser Schwierigkeit durch eine Verbindung historischer und systematisch-rekonstruktiver Analyse zu entgehen, zunächst von der Werkgeschichte aus. Sie zeigt nämlich, wie man wohl aufweisen kann, neben der politischen Zäsur von 1990/91 auch deutliche personal definierte Phasen in der thematischen und kontextuellen Fokussierung von Mannschatz‘ Arbeit an und mit Makarenko. Sein Umgang mit seinem Helden, keineswegs immer im Konsens mit der sonstigen Makarenko-Rezeption der DDR,[16] setzt um 1950 in der Praxis und mit deren Erwartungen ein, schon weil Mannschatz erst selbst in der Jugendhilfe als Erzieher und in der Zeit bis 1977 bald als ihr politischer Administrator gearbeitet hat. In dieser Zeit präsentierte er seine Sicht auf Makarenko zwar auch selbständig forschend, wie in der Dissertation von 1957 oder der Habilitation von 1966, aber dominant argumentierte er in dieser Zeit doch erst als Praktiker, dann als der verantwortliche Funktionär für Heimerziehung im Ministerium für Volksbildung, und d.h. bis 1977 doch primär rezipierend, geleitet von der Absicht, dem Thema die praktisch folgenreiche, theoretisch abgeleitete und politisch als legitim geltende quasi administrativ-politische Gestalt zu geben, auch in der Fort- und Weiterbildung der einschlägigen Pädagogen der DDR, in der Mannschatz stark engagiert war. In der zweiten Phase wechselte er an die Humboldt Universität und war dort bis 1991 einziger Inhaber eines Lehrstuhls für Sozialpädagogik in der DDR. Jetzt dominierten, in den Graduierungsschriften vorbereitet, theoretisch-

15 Hillig 1967, Einleitung zum Teil I, S. 41 f., Anm. 47 verzeichnet z.B. allein für die Zeit von 1951 bis 1962 für Mannschatz nahezu 20 Veröffentlichungen; Mannschatz selbst fragt, mit sich kokettierend, ob er „ein passionierter Vielschreiber“ sei und bleibt bei einem unentschiedenen „Ja und nein“. In: Mannschatz, Eberhard: Jugendhilfe in der DDR. Autobiographische Skizzen aus meinem Berufsleben. Berlin 2002, S. 142.

16 In Hillig 1967, S. 41-44, ausführlich ebd. S. 471-485, skizziert Hillig die Differenzen der Rezeption in SBZ und DDR, seit dem „ersten wichtigen Beitrag“ (S. 41) über Makarenko in der „Pädagogik“ 1947, einem Abdruck aus dem Lehrbuch von Jessipow/Gontscharow.

ambitionierte Arbeiten aus seiner akademischen Lehrtätigkeit und für den disziplinären Kontext der wissenschaftlichen Pädagogik, die aber weiterhin immer auch den Bezug auf Makarenko explizit suchten und systematisch verraten, selbst dann, wenn er an einer allgemeinen Theorie der Erziehung arbeitete. Immer versuchte er dabei zu demonstrieren, dass der Klassiker auch zum theoretischen Vordenker für Grundsatzprobleme der Erziehungswissenschaft geeignet ist.
Neben diesen Texten aus der DDR-Zeit werden schließlich Veröffentlichungen nach 1990 herangezogen, in denen Mannschatz zwar weiter und systematisch über Makarenko schreibt, sich aber immer auch im Rückgriff auf Makarenko und die Rechtfertigung seiner Makarenko-Rezeption zugleich mit der Kritik an seiner Rolle in der pädagogischen Praxis und Erziehungswissenschaft der DDR und in deren Jugendhilfe auseinandersetzt. Für diese Zeit hat er die für sein Selbstbild relevanten Quellen in einer Literaturübersicht retrospektiv selbst benannt, sodass seine Konstruktion eigener Rezeptions- und Theoriearbeit ebenfalls in der Welt der denkbaren Referenzen platziert und untersucht werden kann. In der Präsentation der Literatur gibt er jeweils auch, selektiv, wie sich zeigen wird, Kommentare zu seinen früheren Veröffentlichungen, die er seinen „autobiographischen Skizzen aus meinem Berufsleben" beifügt.[17] Diese Texte helfen die Frage zu beantworten, wie Mannschatz seine eigene Theoriearbeit an und mit Makarenko und am Thema von Jugendhilfe und Heimerziehung darstellt und beurteilt und wie er die Bedeutung Makarenkos systematisch wahrnimmt, immer wieder auch in Relation zur Makarenko-Forschung, wie er sie u.a. aus Marburg und bei anderen Autoren, nicht nur des Westens, zustimmend oder scharf abwehrend, z.B. beim Stalinismus-Vorwurf, so intensiv wie selektiv rezipierte.

3 Mannschatz, Makarenko und die Kollektiverziehung – politisch-pädagogische und akademische Adaptation eines Klassikers

In der ersten Phase, während seiner praktisch-politischen Arbeit und schließlich als Abteilungsleiter verantwortlich für Jugendhilfe und Heimerziehung im Ministerium für Volksbildung bis 1977, veröffentlichte Eberhard Mannschatz kontinuierlich Texte, in denen er auf Makarenko Bezug nimmt. Das sind Texte, die in ihrem Charakter und in der Argumentation, auch im Blick auf die Adressaten und die Funktion, z.B. die Normierung der Praxis und die Weiterbildung professioneller Erzieher, ganz eindeutig und zuerst im Kontext von Politik und Administration gelesen werden können und, wie sich zeigen wird, auch intendiert waren und geschrieben wurden. Ausnahmen von dieser Referenz stellen die beiden Graduierungsschriften dar, die Mannschatz für seine Promotion und seine Habilitation, beide an der Universität Rostock, vorgelegt hat. Neben der Rekonstruktion der Traditionskonstruktion in ihrer historischen Entwicklung interessiert im

17 Mannschatz 2002, S. 141-204.

Folgenden deshalb auch die Frage, wie sich die Argumentation von Mannschatz zwischen diesen beiden Referenzsystemen darstellt und wie Makarenko dabei fungiert, z.B. als theoretisches Argument, als gültige Tradition oder als Sinnstifter pädagogischer Praxis.

Traditionsaneignung als Konstruktion einer pädagogischen Dogmatik

Die Abhandlung „Organisationsformen des Kollektivs in den Heimen"[18] kann als Einstieg des Autors in die öffentlich relevante Debatte des Themas in der DDR interpretiert werden. In der Zeitschrift „Neue Erziehung in Kindergarten und Heim", also im Kontext der Praxis publiziert, in der Mannschatz zu der Zeit selbst noch beruflich pädagogisch tätig war, kann man diesen Text als Produkt eines politisch der DDR zugewandten Autors lesen, der – „wir waren alle Neulehrer"[19] – ohne wissenschaftliche Ausbildung zu arbeiten beginnt und in der engagierten Zuwendung zu Makarenko, dem aus der Sowjetunion beglaubigten Klassiker, Reflexionshilfe für die Praxis sucht. Seine Darstellung von 1951 spielt im Titel zwar nur auf die „Organisationsformen des Kollektivs" an, in der Erläuterung dieser Frage – die schon hier für die Klärung der „Methodik der Kollektiverziehung" (S. 127) genutzt wird, d.h. für die Frage, von der die spätere systematische Fokussierung seines Themas ganz zentral bestimmt sein wird – kommen aber schon alle inhaltlichen und argumentativen Topoi zur Geltung, die sich bald als der spezifische Stil von Eberhard Mannschatz beim Umgang mit seinem Thema erweisen werden.

Sein Ausgangspunkt ist historisch und politisch, er grenzt sich von der „Prügelpädagogik" (S. 124) der bürgerlichen Vergangenheit ab, verortet sich selbst als „antifaschistisch-demokratisch" und stark praxisbezogen, aber schon hier, wie später immer neu, auch sehr kritisch gegen eine Praxis in der DDR, die „noch Mängel" (S. 125) oder „Fehler" (S. 136) zeige, für die er auch die Ursachen nennt und eindeutig kennt. Hier wird der „Praktizismus" für die Mängel einer Praxis verantwortlich gemacht, die ohne „Theorie" agiere, die „Wissenschaft" nicht nutze und deshalb nicht „richtig" (S. 126) handeln könne. Für ihn heißt das Defizit konkret: „Das Studium und die Anwendung der Lehren des großen sowjetischen Pädagogen A.S. Makarenko sind nicht genügend durchgeführt worden", die Praktiker zeigen nur „platonische Verehrung" (S. 125), die allein ihren schludrigen Alltag legitimieren soll, aber keine wahre „Kollektiverziehung" formt, denn das sei „Erziehung durch die Arbeit, Erziehung zur bewußten Disziplin usw." (S. 126). Realisierbar sei diese einzig legitime Erziehung aber nur, wenn das „Hauptket-

18 Mannschatz, Eberhard: Organisationsformen des Kollektivs in den Heimen. In: Neue Erziehung in Kindergarten und Heim 1 (1951). Nachdruck in: Hillig 1967, S-124-141, danach die Nachweise in Klammern im Text.

19 So Mannschatz retrospektiv in Mannschatz, Eberhard: Notizen auf der Zielgeraden: 2015/2016. Vervielfältigtes Manuskript. Zit. S. 44.

tenglied“ gekannt und praktiziert werde, die „Methodik der Kollektiverziehung“, in der die „Kollektive als Erziehungsziel und Erziehungsmittel“ (126) zugleich fungierten, und dafür müssten „die Organisationsformen des Kollektivs in den Heimen“ (S. 127) geklärt werden.

Damit sind im Grunde schon alle systematisch relevanten personalen und theoretischen Referenzen im Ansatz präsent, fehlt nur noch die Distanzierung von den falschen Anschauungen der theoretischen wie politischen Gegner, d.h. hier und später, zuerst von den – wie er sie knapp einführt – „reaktionären Anschauungen der Pädologen“ (S. 126, auch S. 129, 131). Auch das ist ein nur mit Makarenko hinreichend deklarierter Gegner, denn diese Pädologen sind Erziehungsforscher und Pädagogen, die von Mannschatz nie näher vorgestellt oder im Detail diskutiert, sondern nur in der unkritisch adaptierten Attribution abgewehrt werden. Dafür kann er sich natürlich auf Makarenko berufen, der – politisch gestützt auf Beschlüsse der KPdSU[20] – die seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert u.a. in West- und Osteuropa als kindzentrierte pädagogisch-psychologische Theorie so aktive wie sichtbare und renommierte[21] Pädologie z.B. als „unlängst entschlafene“ pädagogische Theorie scharf kritisiert hatte. Sie habe weder ein historisch-gesellschaftlich legitimes Ziel der Erziehung benennen können, sondern gemeint, diese Orientierung der Biologie und Psychologie und der Emphase für das „Kind“ überlassen zu können, noch sei sie dem Auftrag der Pädagogik und den Ansprüchen der Praxis gerecht geworden, eine Methodik und Technik zu entwickeln, also „Wissenschaft mit praktischer Zielsetzung“ zu sein.[22]

Die legitime Technologie der Erziehung, das für ihn zentrale Thema, diskutiert Mannschatz selbst von der Frage aus, wie sich „organisatorische Formgebung“ (S. 127) angemessen, ja „richtig“ realisieren lasse. Als „technologisches Hauptelement“ (S. 128) – also ganz ohne Angst vor dem pädagogisch sonst so verfemten Technologie-Begriff – bezeichnet er, mit Makarenko, deshalb auch die „organisatorische Formgebung“. Deren Dimensionen werden von ihm *zeitlich*, für die beteiligten Akteure von Ein- bis Austritt und für die Historizität und die Prozessformen des Kollektivs selbst, *sachlich*, für die „Ziele“, „Perspektiven, „Aufgaben“ und

20 Es sind Beschlüsse des Politbüros des Zentralkomitees der Allsowjetischen Kommunistischen Partei (Bol'ševiki) vom 5.9.1931 „Über die Grund- und Mittelschule“ und vom 4.7.1936 „Über die pädologischen Abweichungen im Bereich der Volksbildungskommissariate“, die dafür verantwortlich waren, so Hillig, Götz: Der andere Makarenko. Ergebnisse einer biographisch-historischen Untersuchung. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 1, S. 121-137, zit. S. 132.

21 Ein konziser Überblick über die wirkliche Theoriearbeit der Pädologie, ihren Kontext und ihre theoretische und forschungspraktische Leistung, aber auch über ihre systematischen Schwächen (die nicht mit den von Makarenko genannten hinreichend bezeichnet sind) findet sich bei Depaepe, Marc (1993): Meten om beter te weten? / Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940. Leuven / Weinheim 1993, bes. Kap. IV, S. 161-221.

22 Zitate aus Makarenko, Anton Semjonowitsch: Probleme der sowjetischen Schulerziehung. In: Werke, Bd. 5., 6. Aufl., Berlin 1974, S. 109-234, zit. S. 118.

Formen ihrer Bearbeitung, z.B. „Arbeit“, und – vor allem – *sozial*, für die gesellschaftlich dem Kollektiv vorgegebenen Normen und für die hierarchisch geordneten Rollen im „System der Mitverwaltung“ bestimmt. Das bedeute nicht etwa „Selbstverwaltung“, wie er explizit abwehrt (S. 132), denn es gelte die „führende Rolle des Erziehers“ (S. 132, 133) und „Einwirkung“ als seine Handlungsform zu realisieren, weshalb auch die funktionale Differenzierung des Kollektivs, z.B. des „Aktivs“ und von „Abteilungen“ im Kollektiv oder die Rolle der „Kommandeure“ (S. 132) und die Einbettung in den gesellschaftlich-politischen Kontext eingeführt wird. Das alles wird in knappen „Leitsätzen“ resümiert, nicht ohne Emphase, wenn – wie bei Makarenko auch – von „Würde“ und „Ehre“ des Kollektivs die Rede ist (S. 136). Jenseits der dargestellten Elemente der Organisation findet das Kollektiv seine Einheit im sozialistischen Anspruch und der von ihm geprägten näheren und weiteren Umwelt des Erziehungskollektivs. Erst in dieser zur Einheit geformten Welt wird aus einer in Interaktion oder Organisation präsenten Gesellungsform von Menschen das „Kollektiv“, mit dem die Voraussetzungen für die „Kollektiverziehung“ und die Konstruktion von „Kollektivität“ erzeugt werden.
Für die systematische Begründung und Ableitung dieser zugleich praktisch wie theoretisch ambitionierten Konstruktion – die sich im Grunde bis zum Ende seiner politisch-pädagogischen und wissenschaftlichen Arbeit als Grundfigur und theoretisches Thema unverändert erhält – bemüht Mannschatz nur drei Referenzen aus der wissenschaftlichen Argumentation: Neben Makarenkos „Weg ins Leben“, in der schon 1950 deutsch erschienenen Version, bezieht er sich, zustimmend, auf zwei sowjetische Autoren. Bei seinem zentralen Thema argumentiert er eng angelehnt an Gontscharows – ebenfalls in der „Pädagogik“ publizierten – Text über „Das Kinderkollektiv im pädagogischen System von A.S. Makarenko“, und für den Begriff der Persönlichkeit bezieht er sich auf Kolbanowski und dessen Makarenko-Interpretation.[23] In seinem Beitrag von 1953, „Beiträge zur Methodik der Kollektiverziehung“,[24] werden erneut vor allem Makarenko und Gontscharow referiert, bei denen man „die einzig wissenschaftliche Definition“ des Kollektivs finde, zugleich auch eine „wahrhaft marxistische Definition“ (S. 8), auch kritisch gegen die „dumme Illusion“ (S. 6) der „wahrhaft freien Persönlichkeit“ (S. 5) in der bürgerlichen Ideologie, die noch immer nicht bereit sei, Freiheit als „Einsicht in die Notwendigkeit“ (S. 6) zu verstehen. Das sind Aussagen, die später, ergänzt um Lehrbuchpassagen zur „Erziehung zum Kollektivismus“ aus Jessipow/Gontscharow, auch den ganzen listig-rigiden Pädagogismus dieser Denkform deutlich

23 Die Abhandlung, in Anm. 2, S. 127 zitiert, ist in Pädagogik 6 (1951) 3 erschienen. In Anm. 3 zitiert er aus dem Beitrag von Kolbanowski: Die Psychologie der Persönlichkeit in den Schriften A.S. Makarenkos. Erschienen in „Pädagogik“ 5 (1950) 9, S. 22-31 – im Grunde also für die Auffassung der „Persönlichkeit“ wiederum nur Makarenko.

24 Mannschatz, Eberhard: Beiträge zur Methodik der Kollektiverziehung. Berlin 1953. Nachweise in Klammern im Text.

offenlegen.[25] Allein in den Hinweisen zur politischen Selbstvergewisserung werden jetzt die Referenzen – bezeichnenderweise – erweitert, und zwar mit einleitenden Floskeln zur sozialistischen Erfolgsgeschichte – 1953! – der DDR, mit dem Plädoyer für „Kollektivismus" als „Ausdruck" für die neue Form der sozialen Beziehungen in der DDR (S. 5), in der Attacke – mit Walter Ulbricht – auf „individualistische Ansichten" (S. 6), mit Hinweisen auf das „Neue Deutschland" und auf den „Kurzen Lehrgang" der KPdSU.[26] Die Differenz zum Text von 1951 kann man vielleicht darin sehen, dass die Abhandlung eher selbständig und systematisierend gearbeitet ist, aber die bekannten Themen und die Form ihrer Behandlung finden sich erneut: die Abwehr der Pädologen, deren Ansichten „völlig irrig und falsch" seien (S. 25), die Orientierung der Praxis, jetzt systematisch vom Begriff der „Methodik" aus organisiert, von der aus die „methodischen Gesichtspunkte" abschließend zusammengestellt werden, mit denen die „Arbeit mit dem Kollektiv" organisiert werden soll, in der Absicht der „Hilfe" der Theorie für die Praxis (S. 4), auch in der Bestätigung der „führenden Rolle des Erziehers", natürlich in „Einheit" mit der „Selbsttätigkeit der Kinder" (S. 37), aber in der Abwehr von „Selbstverwaltung", in der man nur eine „Verkennung des Wesens und der Aufgaben der Erziehung" (S. 35) sehen könne.[27]
„Methodik" stiftet für die pädagogische Nutzung der Ideen Makarenkos hier, auch nicht nur bei Mannschatz,[28] und in der Folgezeit die systematische erzie-

25 Dort (Jessipow, B.P./Gontscharow, N.K.: Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten. Übersetzt nach der fünften verbesserten und ergänzten Ausgabe. Berlin 1954) kann man u.a. lesen: „In manchen Fällen ist es nützlich, dem Kinderkollektiv die Aufgabe zu stellen, in ihrer Mitte irgendeine negative Erscheinung ohne Hilfe des Pädagogen auszumerzen. Natürlich ist hierbei der pädagogische Einfluß unmerklich auszuüben" (S. 282). Dann folgen: „Die Grundsätze der Leitung eines Kollektivs" (S. 282-284) – auch mit Berufung auf Makarenko („Perspektiven", S. 282) – und mit dem ganzen Elend des nicht einmal verschwiegenen strikten Pädagogismus solcher Methodik: „3. … Die Leiter des Kollektivs sind verpflichtet, die Initiative einzelner seiner Mitglieder und der ganzen Masse der Kinder geschickt anzuregen. Sie sollen die Initiative der einzelnen Kinder zweckmäßig ausnutzen und sich geschickt auf sie stützen." (282).

26 Mit einem Bericht über eine Rede von Walter Ulbricht aus dem „Neuen Deutschland" vom 11. Juli 1952 über die anstehenden Aufgaben beim „Aufbau des Sozialismus" (zit. Mannschatz 1953, S. 5) verortet er sich politisch mit einem Stalin-Zitat über die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur aus der „Geschichte der KPdSU (B). Kurzer Lehrgang. Berlin 1951", dem Standardlehrbuch der parteiamtlichen Selbstdarstellung, sowie ideologisch und quasi gattungsgeschichtlich (zit. S. 8/9).

27 So das abschließende Kapitel in Mannschatz 1953, mit der ganzen Semantik von Kollektiv.

28 In der Zeitschrift Pädagogik werden im Jahrgang 9 (1954) aus dem 5. und zuerst publizierten Band der Makarenko-Werk-Ausgabe in vier Heften ausführlich Makarenkos Ausführungen über die „Methodik der Organisation des Erziehungsprozesses vorab gedruckt, vgl. H. 4, S. 256-275; H. 6, S. 430-458, H. 7, S. 496-510 sowie H. 8, S. 560-573, beginnend mit Fragen der Disziplin und Heimordnung. Im Jahrgang 10 (1955) 5 gibt es mit einem Vortrag von Nikolai Petuchow beginnend („Zu einigen Fragen der Erziehung zur Kollektivität und der Bildung des Kollektivs.", S. 378-384) eine ausführliche Debatte zur „Kollektiverziehung", ohne einen Beitrag von Mannschatz, der einleitend aber zitiert wird. Hier wird das Thema für diverse Handlungsfelder

hungstheoretische Referenz, auch nicht nur auf die sozialpädagogischen Themen begrenzt, sondern für alle Themen, denen in dieser ersten Phase seine berufliche Arbeit galt. Nach 1953 macht er „Methodik" kontinuierlich zum Thema, und sie bestimmt die fundierenden systematischen Fragen seiner Arbeit, nicht zufällig schon explizit im Titel seiner Promotion B – „Grundfragen der Methodik der Kollektiverziehung" – und in deren erweiterter Fassung „Entwurf zu einer Methodik der Kollektiverziehung".[29] Auch wenn er in anderen Schriften nicht systematisierend, sondern themen- und handlungsfeldbezogen argumentiert – gleich ob für Familienerziehung (1971), Heimerziehung (1984) und natürlich für Jugendhilfe (passim) – beruht sein Argument immer darauf, das jeweilige Referenzsystem als „Kollektiv" zu definieren, seine sozialistische Spezifikation einzufordern und eine je passende „Methodik" ihrer Gestaltung zu entwickeln, um „Kollektivität" und „Kollektivbewusstsein" zu formen. Diese Argumentation kehrt letztlich in der Bestimmung von „Erziehung als gesellschaftliche Tätigkeit" auch in den späteren grundlagentheoretischen Arbeiten wieder.[30] Schon in dem ersten systematisch anspruchsvollen „Entwurf zu einer Methodik …" zeigt sich, dass er dabei den Kollektivbegriff über die Referenz auf Kleingruppen, z.B. in Erziehungsheimen oder die Familie ausweitet und so stark generalisiert, dass er ihn schließlich über die Schule und die staatsbürgerliche Erziehung auch auf die Gesellschaft im Ganzen und deren Erziehung ausweiten kann.[31] Der Begriff des Kollektivs wird dann auch formal bestimmt, als „*System* sozialer Beziehungen ..., in dem der gemeinsame sozialistische Ideengehalt die zentrale Stellung einnimmt", in den „Zielen" schließlich „in einer Modellvorstellung vom Zusammenschluss in sozialistischen Gesellschaften" konkretisiert.[32]

Schon bis zur Mitte der 1950er Jahre fand Mannschatz also das Thema seines wissenschaftlichen und politisch-pädagogischen Lebens, mit Makarenko und von ihm aus. Die Form der argumentativen Präsentation des Themas spiegelt dabei

erörtert, bis hin zur Volkspolizei. Vgl. Noßke, Hans Karl: Erziehung zur Kollektivität durch die enge Verbindung zur Volkspolizei. In: Pädagogik 10 (1955) 5, S. 844-847 – mit einer kritischen Bemerkung der Redaktion eingeleitet. Hier findet sich auch ein Text von Neuner, Gerhart (zu der Zeit als Aspirant in der UdSSR): Über die Arbeit des Klassenlehrers mit der Pioniergruppe, S. 528-539, der zeigt, wo seine Praxiserfahrungen einsetzen, und ein systematischer Beitrag von Stolz, Helmut: Zum Begriff des „Kollektivs" und zu den Merkmalen des Pädagogenkollektivs, S. 686-692. Nachdruck in Hillig 1967, S. 166-176).

29 Mannschatz, Eberhard: Grundfragen der Methodik der Kollektiverziehung. Diss. B. Berlin 1966, die erweiterte Fassung: Mannschatz, Eberhard: Entwurf zu einer Methodik der Kollektiverziehung. Berlin 1970.

30 Vgl. 6.3 i.d. Bd.

31 In Mannschatz 1970 geht es letztlich um die „Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten in der sozialistischen Menschengemeinschaft", die generalisiert als Thema der „Dialektik von Individuum und Gesellschaft" (so noch einmal zusammenfassend, S. 125) gesehen werden muss – und irritierend ist daran allenfalls, dass dann doch von Menschengemeinschaft geredet wird.

32 So Mannschatz 1970, zit. S. 126.

auch die professionelle Rolle, die er bis 1977 als „Funktionär" administrativ und politisch einnahm, bevor er als Hochschullehrer und in der Rolle des Wissenschaftlers argumentierte. Zur ersten Phase gehört es dagegen, dass er praxisbezogen argumentierte, d.h. gegen die „Fehler" der Praxis Eindeutigkeit der Handlungsorientierung stiftete. Er lieferte also die „gesunde Dogmatik",[33] die eine jede praxisbezogene Wissenschaft dem handelnden Akteur schuldig ist, wie es in der Tradition der Pädagogik als „praktischer Disziplin" zumal in der deutschsprachigen Reflexion seit dem frühen 19. Jahrhundert und bis zur Gegenwart erwartet wird, trotz aller Schwierigkeiten, die solche Ambitionen bekanntlich aufwerfen. Der Klassiker einerseits, d.h. Makarenko als geltungsstiftende Autorität, und die Instanzen von Partei und Gesellschaft andererseits, sind dabei für Mannschatz hinreichende Garanten für die Möglichkeit und Legitimität einer solchen Argumentationsform, die mit der – natürlich „dialektischen" – Einheit von Ideologie und Wissenschaft lebt. Bei Mannschatz zeigt sich diese Praxis bis in das Handwerk hinein, in den dafür typischen Praktiken der primär traditionsstiftenden und -bezogenen Zitation, in der primären Nutzung von bestätigenden Referenzen, in der Wiederkehr der einmal eingeführten Themen und Thesen, in der starken Zuschreibung an eine eindeutig normierende Funktion und den geltungstheoretisch unbestritten ‚richtigen' Status der Theorie für die Praxis sowie schließlich in den Lücken, die er dabei lässt. Bezeichnenderweise werden nicht einmal die Kontroversen über Makarenko erwähnt, die es in der ersten Hälfte der 1950er Jahre in der DDR durchaus gab.[34] Zur Form gehört schließlich der Umgang mit den Gegnern, zumal mit den „Pädologen", die er mit dem Gewährsmann meist nur sehr global benennt, aber umso heftiger attackiert und kritisch abwehrt – denn Irritationen verträgt die Dogmatik nicht. Ihre Distanz zu distanziert-kritischer Forschung bezeichnet deshalb auch konstant die geltungstheoretischen Risiken, denen sich eine solche Pädagogik aussetzt. Auch dafür ist es lehrreich, die Arbeiten zu studieren, die Mannschatz in anderen als nur politisch-pädagogischen Kontexten vorgelegt hat.

Forschung statt Dogmatik – Risiken alternativer Argumentation

Die historisch auch in der DDR präsenten Alternativen zu dieser Denkform – und die dabei drohenden historisch-politischen Risiken – belegt Mannschatz bis 1977

33 Das ist der Begriff, den Herman Nohl schon 1933 durchaus anerkennend benutzt hat. Für „Dogmatik" als Denkform von Pädagogik vgl. die näheren Hinweise zu Nohl und zur systematischen Kontinuität und Eigenart des Arguments in: Tenorth, Heinz-Elmar: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Baecker, Dirk u.a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M. 1987, S. 694-719.

34 In den Quellen „DDR 6" bis „DDR 10", in Beiträgen u.a. von W. Günther, G. Höft, M. Hackethal und H. Stolz, aus der Zeit von 1953 bis 1955, die Hillig 1967, S. 144-176 abdruckt, sind solche Kontroversen, die u.a.in der „neuen Schule" stattfanden, leicht greifbar dokumentiert.

im Grunde nur in seinen Graduierungsschriften,[35] also im Kontext seiner Dissertation von 1957 und in seiner Habilitation von 1966,[36] dann aber mit höchst signifikanten Ergebnissen für eine Charakterisierung seiner Denkform. Hier präsentiert er, zum einen, zwar kein neues Thema, aber doch auch andere Seiten seiner Thematisierung, die Forschungsdimension nämlich. Die Konsequenzen dieser Forschungsarbeit werden, das ist die andere Seite, aber letztlich doch wieder in den dogmatischen Kontext integriert. Dabei kommt der Dissertation die Rolle der Empirie zu, und zwar in Gestalt einer qualitativ-kasuistischen Studie und der historischen Kontextualisierung der dabei zugrunde gelegten Annahmen und Hypothesen sowie der erhobenen empirischen Befunde über Strukturen der Heimerziehung und Möglichkeiten ihrer Variation. Die Habilitation ist auf der Seite der Theorie verortet, weil sie die Möglichkeiten systematisch diskutiert, die alten Annahmen, die jetzt als „Theorie der Kollektiverziehung" qualifiziert werden, über die Makarenko-Rezeption hinaus „im System der pädagogischen Wissenschaft"[37] einzuordnen und grundlagentheoretisch für die Klärung des theoretischen „Gegenstands der Pädagogik" (S. 11, u. ö.) als Disziplin innerhalb der Humanwissenschaften auszuwerten.

Die Dissertation ist dabei in ihren Argumenten und damit in ihrem Kontext wissenschaftlich und politisch zugleich aussagekräftig. 1957 während seiner DPZI-Aspirantur beim frühen Nestor der DDR-Makarenko-Forschung Fritz Müller[38] und bei seinem DPZI-Betreuer Werner Dorst in Rostock an der Universität (weil das DPZI kein Promotionsrecht hatte) zum Thema „Untersuchungen zur Erzie-

35 Empiriebasiert argumentiert er allerdings auch in einer zeitgleich zur Dissertation vorgelegten Studie: Mannschatz, Eberhard: Ein Diskussionsbeitrag zum Problem der Überlastung der Kinder in den Heimen. In: Jugendhilfe und Heimerziehung 3 (1957) 8, S. 361-375. Er versucht hier, die Frage der Überlastung zu klären, indem er Zeitbudgets in Internaten seit A.H. Francke mit denen in der Heimerziehung in der DDR quantifizierend, in Prozentanteilen der Gesamtzeit, auf der Basis von Heimordnungen gegenüberstellt. Die Lektion angesichts von Varianz ist aber wieder pädagogisch, denn es gehe im Kern darum, Freizeit zu gestalten, und das bedeute, „die gelenkte Freizeit [sic!] … so zu gestalten, daß die Kinder sie als wirkliche Freiheit auffassen". Zit. S. 392.

36 Mannschatz 1957; ders. 1966.

37 Mannschatz 1966, S. 10. Nachweise aus den Graduierungsschriften im folgenden Abschnitt in Klammern mit Jahreszahl „57" bzw. „66", Komma und Seitenzahl im Text.

38 Zur Einschätzung der besonderen Rolle von Fritz Müller für die Makarenko-Forschung der DDR schon einschlägige Bemerkungen bei Froese, Leonhard: Einführung. 40 Jahre Makarenko in Deutschland. In: Hillig 1967, S. 13-27, zit. S. 14-15. Müller selbst hatte schon früh bemerkt, „daß in den letzten Jahren eine wesentliche Interpretation seines Werkes nicht mehr erfolgt ist", während er für die Bundesrepublik im Gegensatz dazu „nicht weniger als dreizehn bemerkenswerte Betrachtungen" feststellt. Müller 1959, S. 177. Hillig, Götz: Zum Verhältnis der DDR-Pädagogik zu Makarenko. 1967, S. 474 zitiert diese Diagnose Müllers und generalisiert sie zu der These „Makarenko ist der Pädagogik der DDR im Laufe der vergangenen zehn Jahre entglitten, und zwar durch die Selbsttäuschung, daß dieser Sowjetpädagoge bereits ein allgemein anerkannter Klassiker sei, den man nicht mehr grundsätzlich zu diskutieren brauche. Man begnügt sich seither damit, Makarenko ‚nutzbar' zu machen …". Müller, zit. ebd., Herv. dort.

hungsorganisation im Heim" eingereicht, präsentiert die Dissertation zunächst ein Stück eigenständiger Forschung in Gestalt einer quasi-experimentellen qualitativen Studie. Forschungsgegenstand ist der Jugendwerkhof Römhild, an dem Mannschatz selbst zu der Zeit arbeitete. Die zu prüfende Frage galt den Strukturen des Heims, für die er in einem Dreischritt zuerst die „Stabilität der Erziehungssituation" (57, S. 6-48) untersuchte. Sie wurde u.a. am Indikator der Ausreißer aus dem Heim (57, S. 13) geprüft, die in Römhild mit 9% deutlich unter einem Durchschnitt anderer Jugendwerkhöfe von um 23% lagen. Das Ergebnis nimmt er als Hintergrund für die zweite Frage auf, welche Möglichkeiten der erweiterten „Mitwirkung" der Jugendlichen an der „Organisation des gemeinsamen Lebens" (57, S. 5) vorstellbar sind (57, S. 49-104), wenn sich die Situation der Erweiterung durch neueingewiesene Jugendliche in ein relativ gut funktionierendes Heim stellt. Die Studie gehört damit also, systematisch gesehen, in den Kontext der „Technologie des Erziehungsprozesses" (57, S. 154), die ihn ja schon lange – und mit Makarenko zentral beglaubigt – beschäftigte. Mannschatz belegt dann allerdings das Misslingen dieses Erziehungsexperiments, und das ist ja auch nicht alltäglich, dass Misslingen zum Thema wird. Er diskutiert dieses Ergebnis, dritter Schritt, indem er den „Versuch einer theoretischen Charakterisierung der Erziehungsorganisation" vorlegt (57, S. 105-154). Dieser Versuch mündet letztlich doch wieder in einer Interpretation, in der die empirischen Befunde wie die Theorie im Wahrnehmungshorizont der Makarenko'schen Tradition geordnet und systematisiert werden. Empirisch geschieht das vor allem durch die These, dass das Kollektiv in Römhild noch „zu sehr den Geist einer Erziehungsgemeinschaft" ge- „atmet" habe und „die Spuren der Zwangseinweisung" noch zu deutlich wirksam waren, sodass das Ziel des Experiments, „die gemeinsamen Perspektiven und Aufgaben auf dem Gebiet der Produktion, der kulturellen und sportlichen Betätigung in den Mittelpunkt zu rücken", nicht realisierbar war. Die Erziehungsorganisation habe also noch zu wenig – wie er, auch selbstkritisch, denn er war als Erzieher in Römhild ja aktiv, sagt – schon die Qualität entwickelt, die für gesteigerte Partizipation – folgt man Makarenko – notwendig vorauszusetzen sei (57, S. 91). Dessen „Kolonien" böten nämlich „das Bild von vollkommenen [! – HET] Arbeits- und Lebensgemeinschaften, alle Elemente der ‚Erziehungsanstalt' waren ausgemerzt." (57, S. 92/93). Für Römhild und die Jugendwerkhöfe sei deshalb noch viel an Entwicklungsarbeit zu leisten, bevor die zugeschriebenen Aufgaben bearbeitet und neue Mitwirkungsformen eröffnet werden könnten.

Für die Rezeptionsanalyse beachtlich ist aber, dass Mannschatz in der theoretischen Deutung dieses Befundes nicht nur – und wie gehabt – die Befunde mit Makarenko einordnet, sondern sie auch in den historischen Traditionszusammenhang der Heim- und Internatserziehung in Deutschland stellt und von da aus diskutiert. Damit versuchte er nicht nur eine weitere Schärfung seiner eigenen Begrifflichkeit und Diagnostik, sondern sortierte auch die Überlieferung zum Thema, indem er

das „Erbe", zumal der bürgerlichen Internate und Landerziehungsheime, von der „Tradition" schied, die nun mit Makarenko und in der DDR eröffnet wurde. Bei dieser Einordnung (57, S. 105-154) obsiegte am Ende zwar erneut Makarenko, aber auch andere Autoren wurden systematisch berücksichtigt, in ihrem Ansatz gewürdigt und in den Grenzen ihrer bürgerlichen Denkweise und Praxis, z.B. des Präfektensystems, zugleich kritisiert. Seine historische Vergewisserung setzt ein mit Trotzendorfs protestantischem Internatsversuch in Schlesien, dann folgen die Jesuiteninternate, August Hermann Franckes pietistisch-philanthropische Waisenhaus-Pädagogik und sogar die reformpädagogischen Landerziehungsheime und Hermann Lietz kommen vor. Über den hatte er schon vor der Dissertation publiziert,[39] sogar mit Hinweisen, dass die darin propagierte „Erziehungsorganisation" als positiv zu bewertende Tradition einzuordnen sei: „Sie zeigt Gemeinsamkeiten mit der Erziehungsorganisation in unseren heutigen Heimen, sie weist auch Züge auf, die für uns vorbildlich sein können. Selbstverständlich gibt es auch Elemente, die für eine sozialistische Erziehung unannehmbar sind. Aber eine sorgfältige Untersuchung und Wertung der Lietzschen Erziehungspraxis wäre außerordentlich lohnend."[40] Daneben wurden natürlich auch die abwehrenden Argumente gegen diese Pädagogik benannt, erwartbare Argumente, die auch in der Dissertation im Blick auf Lietz wiederkehren, zumal der Klassencharakter der Erziehungsintentionen und ihre Funktionalisierung durch den falschen religiösen und/oder gesellschaftlich-ökonomischen Kontext bestimmt waren.
Aber er kann in der Dissertation den Ideen von Lietz über die pädagogische „Lebensgemeinschaft" erneut etwas abgewinnen, sieht sogar „Parallelen" zu Makarenko und der Kollektiverziehung, die er in einer bemerkenswerten These näher entfaltet: „Diese Parallelen sind verständlich, wie ja auch das Wesen der Kollektiverziehung darin besteht, eine Arbeits- und Lebensgemeinschaft der Erwachsenen und Jugendlichen zu entwickeln, in der die einzelnen Schüler und Zöglinge nicht nur Objekte, sondern auch Subjekte der Erziehung darstellen" (57, S. 143) – und dann kann er mit Makarenko resümieren und die Einheit des Historischen und Logischen, von Tradition und Theorie bekräftigend herstellen. Allerdings, bevor man diese Orientierung am Subjekt zu emphatisch liest, Mannschatz kannte die Paradoxien solcher Rede nur zu gut, wie selbst die Dissertation zeigt, wenn er zur Klärung des für ihn einzig richtigen Verständnisses von „Selbsttätigkeit und

39 Mannschatz, Eberhard: Hermann Lietz – Begründer der deutschen Landerziehungsheime. In: Zeitschrift für Jugendhilfe und Heimerziehung 2 (1956), S. 467-474. Dort kann man u.a. lesen: „Für die Heimerziehung ist gewiß von Interesse, daß auch der Versuch unternommen wurde, die Ideen der „Landerziehungsheimbewegung" in die Fürsorgeerziehung zu übernehmen. (Das versuchte zum Beispiel Dr. Karl Wilker während des ersten Weltkrieges in der Erziehungsanstalt ‚Lindenhof' in Berlin-Lichtenberg.) Diese Bestrebungen haben in gewissem Sinne in unseren Jugendwerkhöfen Gestalt angenommen." Vgl. S. 474. Man darf zweifeln, dass Wilker dieser Eingemeindung zugestimmt hätte.

40 So Mannschatz 1956, zit. S. 472.

Selbstverantwortung“ (gegen zu weitgehende FDJ-Deutungen[41]) aus der bürgerlichen Tradition und zur Abwehr falscher Positionen dann, listig, Gustav Wyneken bemüht, mit einem bezeichnenden Zitat: „Die irren ja durchaus, die meinen, die Schulgemeinde bedeute eine Konzession an den Emanzipationsdrang der Jugend“ (57, +Anm., S. 91). Selbst in Wickersdorf, Wynekens Schulgemeinde, müsse man die Jugend immer daran erinnern, dass sie „für alle Zustände … mitverantwortlich ist, da sie ihre Schulgemeinde hat, in der sie offen Kritik üben, Besserungsvorschläge machen und Besserung sogar erzwingen kann“ (Wyneken, zit. ebd.) – wie im wahren Kollektiv, und hier wie dort wird die „führende Rolle des Erziehers“ ja nicht dispensiert.
Trotz aller Relativierung, vom einzelnen Individuum als „Subjekt der Erziehung“ spricht Mannschatz in der Folgezeit mit dieser Akzentuierung und Emphase nicht mehr, jedenfalls nicht bis 1990. Das mag historische Gründe haben, denn man kann in solchen Sätzen zunächst ja auch Indizien für die nach Stalins Tod allmählich sichtbar gewordene Abkehr von „Dogmatismus“ und die Geltung offener Argumentation sehen, die nicht nur bei Mannschatz zu finden waren. Solche Argumente wurden aber sehr bald seit und nach 1957 schon als „revisionistisch“ verdächtigt.[42] Selbst sein Lehrer im DPZI, Werner Dorst[43], gehörte zum weiteren Kreis der bald ideologisch Verdächtigen und Attackierten, wie sogar das theoretische Organ der Disziplin, die „Pädagogik“, in der zuvor „die Enddogmatisierung gefeiert“ wurde und „das Leben, die Praxis als Kriterium der Wahrheit (‘wiederentdeckt‘)“ worden waren.[44] Aber bekanntlich hielt diese Bekräftigung

41 Die FDJ hat sich in ihrer Geschichte durchaus ambivalent zwischen Unterwerfung und Eigensinn gegenüber Staat und Partei verhalten. Vgl. schon für die Zeit bis zum Mauerbau Skyba, Peter: Vom Hoffnungsträger zum Sicherheitsrisiko. Jugend in der DDR und Jugendpolitik der SED 1949-1961. Köln u.a. 2000.

42 Zu dieser Debatte und den sie begleitenden politisch-pädagogischen Konflikten zumal im DPZI Geißler, Gert: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt a.M. u.a. 2002, bes. S. 443-447, sowie umfassend für den DPZI-Kontext und Dorst: Zabel, Nicole: Zur Geschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts der DDR. Eine institutionsgeschichtliche Studie. Dissertation, Philosophische Fakultät der Technischen Universität Chemnitz 2009. (Zugänglich unter https://tu-dresden.de/gsw/ew/ibbd/sp/ressourcen/dateien/forschung/online-archiv/Dissertation_zabel.pdf?lang=de, danach hier zitiert).

43 Dorst, Werner: Die Erziehung der Persönlichkeit – eine große humanistische Aufgabe; Mannschatz, Eberhard: Das System der Mitverantwortung. (Heimerziehung ; Bd. 6). Berlin 1953, S. 3-25, 26-43.

44 So in 5.3 i. d. Bd., und weiter: „nichts bleibt mehr ungeprüft, eine Behauptung gilt wieder als Behauptung, ein schiefes Urteil als ein schiefes Urteil“ (aus: Unser Wort. In: Pädagogik 12 (1957), S. 1-4, zit. S. 2); und bei Wiegmann auch zu Dorst (S. 22/23): „Jetzt fiel selbst Dorst wie Schuppen von den Augen, wie scholastisch oft, wie doktrinär, dabei mitunter in hohem Grade einseitig und auch oberflächlich sich unsere Pädagogik oft gebärdete. Das ‚erste muss … jetzt sein, das Dogma aufzuheben‘ sowie ‚Wissenschaft und Leben, Theorie und Praxis einander näherzubringen und wieder ein Vertrauensverhältnis zwischen beiden herzustellen‘.“ Dorst, Werner: Probleme der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion. In Pädagogik 12 (1957), S.

wissenschaftlicher Selbstverständlichkeiten nicht lange. Seit 1958 propagierte die „Pädagogik" die Rückkehr zu parteilich-staatsaffiner pädagogischer Wissenschaft, Dorst übte Selbstkritik,[45] und Mannschatz erinnerte sich danach, jedenfalls bis 1990, weder an seine Subjektemphase noch an den produktiven Ertrag der Beobachtung bürgerlicher Erziehungsexperimente. Zurück im DPZI und im Ministerium, von der Revisionismus-Debatte selbst verschont, nahm er wieder primär politische Themen auf, ganz ohne die bürgerliche Tradition und ganz ohne die Anerkennung der Rechte des Subjekts, jedenfalls ganz ohne positive Referenz auf die Tradition bürgerlicher Pädagogik und Reformpädagogik – davon wird noch ausführlicher zu reden sein. Die Folgen der Zäsur von 1957/58 spiegeln sich aber auch in dem zweiten Schritt seiner wissenschaftlichen Qualifizierung, in seiner Habilitationsschrift.

Die „Methodik der Kollektiverziehung" wird darin, das ist der erste Schritt der verfeinerten theoretischen Konstruktion des alten Themas, abstrahierend systematisiert und generalisiert, und zwar in zwei Etappen. Grundlegend ausgearbeitet schon in der 1966 als Habilitation an der Universität Rostock vorgelegten Arbeit, rezipiert Mannschatz jetzt grundlagentheoretisch sogar die Kybernetik, bekräftigt aber erneut, wenn auch eher nebenher und wie gehabt die Abwehr der Pädologie: „Die Pädagogik ist nicht die Wissenschaft vom ‚Kind'" (1966, S. 13). Mannschatz zeigt damit freilich auch eine kleine Ungenauigkeit in der Zuschreibung, weil reformpädagogisch ja „vom Kinde aus" argumentiert und primär ein Ziel, nicht eine Beobachterposition, wie in Teilen der Pädologie, markiert worden war. Gleichwie, er widmet sich hier primär nicht Zielen der Praxis, sondern einem Grundlagenproblem der Erziehungswissenschaft, aber ebenfalls ‚vom Kinde aus': „Das Kind steht in vielfacher Beziehung in Wechselwirkung mit der Umwelt. Es unterliegt keinem Zweifel, daß nicht diese Gesamtheit den Gegenstand der Pädagogik ausmachen kann"; deshalb sei es die systematische Frage, „welche Seite dieses komplexen Wechselverhältnisses zwischen Kind und Umwelt als das spezifische Feld der Pädagogik betrachtet werden muß" (66, S. 13). Dann liefert ihm die Kybernetik für den Begriff des „Systems sozialer Beziehungen" (70, S. 126), den er 1970 einführt, die Präzisierungen, die er für eine Eingrenzung des Gegenstandes der Pädagogik als Wissenschaft braucht. Mit Georg Klaus, dem Kybernetiktheoretiker und Logiker der DDR, verweist er nicht nur auf die „Relativität des Systembegriffs", sondern auch auf die Prämisse, dass „jedes wirkliche materielle

244-263, zit. S. 252, zit. nach Wiegmann, der auch kommentiert: „Dorst scheute sich nicht, seine Fundamentalkritik am eigenen Werk zu illustrieren. Ebd., S. 252-253, 257.

45 Einzelheiten bei Zabel 2009; vgl. 5.3 i. d. Bd., und für Dorst das Zitat: „Praktiker und Theoretiker die Erscheinungsformen und Ansatzpunkte unwissenschaftlicher, dogmatischer und vor allem revisionistischer Tendenzen erkennen, auffinden und ausmerzen". Aus Dorst, Werner/ Neuner, Gerhart: Für eine marxistisch-leninistische Pädagogik. Unsere Aufgaben im Jahre 1958. In: Pädagogik 13 (1958), S. 6-19.

System … unendlich viele Relationen, Seiten und Züge hat“, sodass sich Ambitionen der „Totalität“ verbieten, weil es nur darum gehen könne, „einen bestimmten Komplex von Variablen, der eine bestimmte Seite des wirklichen, natürlichen Systems abbildet“, zu identifizieren (66, S. 14).[46] Lässt man hier einmal die Prüfung des Begriffsgebrauchs außer Acht, dass er an dieser Stelle zum einen auf „jedes wirkliche *materielle* System“ anspielt und ein andermal vom „wirklichen, *natürlichen* System“ spricht, aber beide offenbar gleichsetzt, dann ist seine Konsequenz bedeutsam, dass es auf „eine exakte Abgrenzung der Gegenstandsbereiche“ von Wissenschaften ankommt. Relevant sind für ihn dann die Sozialwissenschaften, zumal Psychologie, Sozialpsychologie und Pädagogik. Für die Pädagogik sucht er, die Technologieprämissen Makarenkos wirken weiter, im „Aspekt der Steuerung der Erziehungsprozesse“ die Dimension disziplinärer „Spezialisierung“, wie er auch mit Berufung auf Helmut König sagt (66, S. 14) und als „pädagogische Einwirkung“ (66, S. 15) in seiner alten Begrifflichkeit bekräftigt, und zwar als lebenslange pädagogische Einwirkung in jedem „Bereich des gesellschaftlichen Lebens“ – Erziehung wird also als Spezialpraktik mit universalistischer Präsenz eingeführt. Mit scharfen binären Unterscheidungen argumentiert er dann für „die Struktur des pädagogischen Geschehens“ (66, S. 15). Hier kennt er nur „zwei elementare pädagogische Prozesse“, auf die er „alle bekannten pädagogischen Vorgänge“ meint „zurückführen“ zu können: „Unterrichtung“, als „Steuerung des Lernens“ in dem spezifischen Prozess „der systematischen Auseinandersetzung der Kinder mit dem Erkenntnisschatz der Menschheit“ (66, S. 15); dafür setzt er später den Begriff der „Bildung“ als Praxis der „Aneignung der Kultur“ ein (66, S. 18). Im Begriff der „Aneignung“ kann man die dialektische Integration der nicht dispensierbaren Rolle des Subjekts erkennen, die im traditionellen Begriff der Bildung dominierte,[47] freilich ohne dass dort die immer mitlaufende Vergesellschaftung ignoriert worden wäre. Als zweiten elementaren pädagogischen Prozess nennt er

46 Hier – und nur hier, in Mannschatz 1966, S. 14 – zitiert er wörtlich Klaus, Georg: Kybernetik in philosophischer Sicht. Berlin 1963, S. 63 und S. 94. In Mannschatz 1970 steht Klaus nur noch im Literaturverzeichnis, wird nicht mehr wörtlich zitiert. Seine Nähe zur Kybernetik bekräftigt er aber 2002, S. 136 retrospektiv noch einmal, als klärende Instanz für das, was vielleicht sinnvoll „Dialektik“ heißen kann. Hier lobt er sie sogar wegen des Begriffs der „Existenz selbstregulierender Systeme“, der den „Funktionären … suspekt“ war (ebd.) – und die leichte Distanz zu DDR-Zeiten mag ja auch damit zu tun gehabt haben, denn Systemkonflikte wollte er nie provozieren, auch nicht im Denken.

47 Bei Göstemeyer, Karl-Franz: Sozialistische Pädagogik? Vorläufige Bemerkungen zum Widerstreit von Begabung, Bildsamkeit und Bestimmung in der theoretischen Pädagogik der DDR. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72 (1996) 1, S. 40-58 wird die Differenz der Erziehungs- und Bildungstheorie der DDR, die sich vom Begriff der „Aneignung“ aus ergibt, vor allem in der Analyse der Studie von Röhr, Werner: Aneignung und Persönlichkeit. Studie über die theoretisch-methodologische Bedeutung der marxistisch-leninistischen Aneignungsauffassung für die philosophische Persönlichkeitstheorie. Berlin 1979 diskutiert – ohne Bezug zu Mannschatz‘ frühen und – vgl. unten den Abschnitt 4. – späteren Versuchen über den Begriff.

„die Beeinflussung der Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer unmittelbaren sozialen Umwelt", und hier geht es „um die Beeinflussung der Kooperation mit einer konkreten Gruppe" (66, S. 15); dafür setzt er den Begriff der „Erziehung" ein, wiederum als Praxis der „Aneignung" verstanden, jetzt „der zwischenmenschlichen Beziehung des Kollektivs, dem das betreffende Individuum angehört" (66, S. 18). Die Kollektiverziehung wird also nicht dispensiert, wenn Mannschatz abstrahiert. In seiner Konstruktion nimmt sie vielmehr die Stelle eines elementaren pädagogischen Prozesses ein, mit eigener „Logik" (66, S. 15), auf andere Praxen nicht reduzierbar, „von fundamentaler Bedeutung", eine „wesentliche Determinante der Persönlichkeitsformung", „wenn auch mit „Bildung", wie er einräumt, „eng verbunden" (66, S. 18). Sie ist als Aufgabe der „klassenmäßigen Erziehung" schon deshalb von großer Bedeutung, weil sich in diesem „Bereich", wie er für die Wirkung von Bildungsprozessen und -traditionen aus guten Gründen unterstellt, „weit stärker als bei der Unterrichtung Reste alter bürgerlicher und kleinbürgerlicher Auffassungen und Praktiken erhalten haben" (ebd.) – weshalb sie dann auch zur Aufgabe der von ihm präferierten Kollektiverziehung werden, wie sich bei „Umerziehung" zeigen wird.
Komplettiert wird diese basale Unterscheidung dadurch, dass Mannschatz von hier aus zuerst das „Wesen der Kollektiverziehung" erläutert, und zwar als Notwendigkeit, „die soziale Erfahrung der Kinder zu organisieren" (66, S. 20). Das wird dadurch zielgerecht und technisch möglich, dass die Kinder im Sozialismus leben, also nicht nur eine irgendwie geartete „Gruppe" erleben (die und ihre Praxis sei Thema der Sozialpsychologie, nicht der Pädagogik), sondern ein „Kollektiv" erfahren bzw. eine Sozialform, die zu einem „Kollektiv" pädagogisch gemacht werden müsse.[48] Im Umgang mit dieser Kollektivwelt würden sie auch „ständig mit der Ordnung konfrontiert," auch pädagogisch kontrolliert, „indem man die fortschreitende Bewegung im Kollektiv auf der Grundlage eines Tätigkeitsprozesses organisiert" (66, S. 21). Kollektiverziehung, so kommt die Theorie in Harmonie mit ihrer gesellschaftlichen Umwelt, ist also nur im Sozialismus möglich, weil es nur dort wirkliche Kollektive gibt, das ist die allgemeine Annahme.[49] „Verhaltensdetermination" (66, S. 22) durch die Umwelt, die von den Sozialpsychologen nach ihren Grundlagen erläutert wird (ebd., S. 22 f.), ist dann auch nur im So-

48 Mannschatz bemühte für die kategoriale Differenz zur Gruppe 1966 die Abgrenzung zur Sozialpsychologie, in 1953, S. 31 zitiert er noch Makarenko, der als negativ bewertetes Gegenbild zum Kollektiv den „Haufen" anführt – also damit Differenzen einführt, die z.B. Peter Petersen auch nutzte, um eine Gruppe, die als „Gemeinschaft" sollte gelten können, von den Verfallsformen – wie den „Haufen" bei Makarenko – jetzt „die Klique, die Bande, die Masse" zu unterscheiden. Petersen, Peter: Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der Jena-Plan. 1. Bd.). Weimar 1930, S. 44 – aber reformpädagogische Argumente sind ja tabu, nur „Erbe", nicht „Tradition".

49 Das war auch schon die systematische These bei Stolz 1955, S. 686-692.

zialismus als „Kooperation“ erfahrbar, die sich pädagogisch als Aufgabe mit dem „Ziel der Vermittlung kollektiver Erfahrungen“ präsentiert (66, S. 24).
Jetzt muss er nur noch die Elemente hinzufügen, die seinem Verständnis dieser beiden elementaren Formen von „Technologie“ die Konturen im Detail verleihen, also ihre „Methodik“ spezifizieren, und das tut er ganz konventionell, denn er diskutiert „Ziele und Mittel der Erziehung“ (66, S. 25), verweist darauf, dass nicht direkte Einwirkung möglich ist (S. 31 f.), aber doch Gestaltung nach einem spezifischen „Muster“ (S. 34), das er – wie gehabt sachlich, zeitlich und sozial – über „Aufgabenstellung“, „Tätigkeit“ und „Ordnung“ des Kollektivs präzisiert (S. 35). Am Ende wird dieses Konstrukt bis in die Details der „Operationen“ des Pädagogen ganz konventionell mit „Mitteln“ der Erziehung aus den Traditionsbeständen der Praxis der Schulmännerpädagogik erläutert (S. 43 f.), im Detail ausgefächert von „Anregung“ über „Auftrag“ und „Kontrolle“ bis zu „Strafe“ und Tadel“, weiter dimensioniert nach „mobilisierend“, „orientierend“, „anspornend“ und „korrigierend“ bis zu „kontaktfördernd“, auch mit Rücksicht auf die eigene, variierbare Zeitlichkeit, gelegentlich bis dauerhaft (etc.), und Rhythmik, geplant, plötzlich oder wiederkehrend (etc.).
Überraschend ist deshalb auch nur, dass er mit der These arbeitet, „Erziehungsmittel sind politisch und pädagogisch relativ neutral“ (66, S. 45), zeigten also „Klassenindifferenz“ (S. 46). Aber das habe Makarenko auch gesagt und deshalb erhebt Mannschatz wohl keine Einwände (verweist allenfalls auf Forschungsbedarf) – obwohl es mit der spezifischen Systemlogik der Technologie und ihrer strikten „Umweltdetermination“ wohl nur schwer vereinbar ist, impliziert es doch so etwas wie funktionale Eigenständigkeit. Nicht zufällig beschäftigte ihn dann am Ende die Steuerbarkeit des Prozesses. Aber auch dann wurden nur die bekannten zeitlich-sachlich-sozialen Versatzstücke der Technologie erneut eingeführt – Aufgabenstellung, Tätigkeitsformen, Gruppengliederung, Perspektiven, Regeln für das Zusammenleben (etc., S. 50 ff.). In den „methodischen Operationen“ fanden sie ihren Zusammenhang, mit Makarenko als krönendem Höhepunkt, denn hier zeige sich in seinen Schriften „die pädagogische Kunst Makarenkos“ (S. 55) vor allem. Sie müsse man freilich nicht nur „bewundern“, es sei notwendig, ihre „theoretischen Zusammenhänge aufzudecken … und daraus praktisch relevante Hinweise für die Arbeit der Erzieher zu entwickeln“ (ebd.). Makarenko-Exegese und Theoriearbeit gehen deshalb Hand in Hand, immer aber konform mit dem praxisbezogenen Ziel und angestrebten Effekt.
Diese Konzentration auf „Methodik“ wird in größerem Umfang 1970 als „Entwurf zu einer Methodik der Kollektiverziehung“ weiter ausgearbeitet, einleitend vor allem mit politischen Ergebenheitsformeln für die Partei und ihre Rolle in der Entwicklung des Sozialismus sowie mit Floskeln zur „Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten in der sozialistischen Menschengemeinschaft“ (70, S. 8 ff.) und der dafür unentbehrlichen „Rolle der Kollektiverziehung“ (S. 23 ff.) angereichert,

jetzt auch mit dem Versprechen, sogar für die „staatsbürgerliche Erziehung" in Schulen relevant zu sein.[50] Dennoch ist die Arbeit im theoretischen Kern nicht neu, sodass man diese Schrift auch als Verdichtung aller Erfahrungen und theoretischen Bemühungen lesen kann, die Mannschatz bis dahin als Akteur und Beobachter, Ausbilder und Administrator pädagogisch gemacht hatte – und natürlich fehlt auch hier Makarenko nicht.

Diesen resümierenden Status gegenüber den eigenen Anstrengungen erkennt man schon im Vergleich mit dem Original der Habilitationsschrift. Die Grundfigur der Argumentation kehrt weder: Das „Kollektiv als System sozialer Beziehungen", das seinen Zusammenhang in dem „gemeinsamen sozialistischen Ideengehalt" (70, S. 47) hat, „die Führung des Kollektivs durch den Erzieher", „Lenkung und Gestaltung der persönlichkeitsformenden Prozesse" als „*Wesen* des ‚Pädagogischen'" (S. 22, Herv. dort), die Abwehr der Tradition, hier von Lietz, als „Abbild einer Elitegesellschaft" (S. 64). Auch die Erläuterung der „Dimensionen des methodischen Vorgehens" kehrt wieder, jetzt allerdings erweitert durch ausführliche Explikationen zur Rolle der „gemeinsamen Urteilsbildung" über die „öffentliche Meinung", wie sie in den jeweiligen Referenzebenen – in der Interaktion, im Kollektiv, in der Gesellschaft – präsent ist und die „Kollektivmeinungen" (S. 95) prägt, die er – mit Uledow und Makarenko – als „Bindeglied zwischen Einzelmeinungen und öffentlicher Meinung" interpretiert (ebd.). Natürlich fehlen auch hier nicht die Erläuterungen zur zentralen Rolle der „Aufgabenstellung für das Kollektiv" und ihre Anpassung an die Individuen (S. 102). Sie werden jetzt auch als „Subjekte des persönlichkeitsformenden Geschehens", d.h. als „Mitgestalter der Gemeinschaftsbeziehungen" (S. 19) interpretiert, an anderer Stelle auch „als vollwertige, im Leben stehende Persönlichkeiten" (S. 104) bezeichnet. Ihr trotz aller Subjektsemantik dennoch primär pädagogisch definierter Status wird in einem Makarenko-Zitat allerdings in einer Weise näher erläutert, die die damit gemeinten Differenzen zu individualistischen, also bürgerlichen Konzepten von Subjektivität bewusst macht. Denn der Adressat des Erziehers ist dabei „für uns", also für die Erzieher, doch allein „ein Erziehungsobjekt", während er „für sich selbst … ein lebendiger Mensch" ist, eine Meinung, von der sich auch der Pädagoge nicht abbringen lassen sollte, denn das wäre „nachteilig" für die Pädagogik (ebd.).

Seine Technologie setzte nämlich weiter und zuversichtlich darauf, dass die „Gestaltung der Lebensordnung" (S. 117) schon die Erfahrungen erzeugt, mit denen sich die Erziehungsobjekte am Ende selbst richtig, d.h. im Kollektivbewusstsein wahrnehmen, verstärkt durch pädagogische Einwirkung mit der bekannten „Technik" der „Impulselemente" (S. 120), also den pädagogisch-professionellen Praktiken. Über diese „Mittel" wird jetzt allerdings anders als in der Original-

50 Mannschatz 1970. 2., stark veränderte und erw. Auflage, danach die Seitenverweise in Klammern im Text.

schrift von 1966 argumentiert. Zwar wiederholt Mannschatz die dort formulierte und so überraschende These, „Impulselemente sind zunächst pädagogisch neutral“ (S. 122), in allen Erziehungssystemen historisch identifizierbar, aber ihre „Anordnung“ (ebd.) macht jetzt den Unterschied, die „Verknüpfung der Mittel“ der Erziehung, „ihre Gruppierung zueinander“ (ebd.) – wofür er natürlich auch ein Makarenko-Zitat findet. Ihren „pädagogischen Wert“ so interpretiert er selbst, „erhalten die Impulselemente durch ihre Einordnung in das System der Einwirkung“, also ihre Unterordnung unter „die Stimulierung des Kollektivgeschehens im Sinne der Verwirklichung sozialistischer Prinzipien des Zusammenlebens. Dadurch werden auch Impulselemente ausgeschlossen, die mit diesen Prinzipien unvereinbar sind … Beschimpfung, Beleidigung oder körperliche Züchtigung“, wie er beispielhaft, jetzt ohne Makarenko – der ja den körperlichen Zugriff nicht prinzipiell ausschloss – erläuterte (S. 122). Aber man sieht dennoch, dass im ganzen Argumentationsgang die Referenz auf den Klassiker zentral ist, denn Mannschatz verzichtet im Blick auf die Ziele und Mittel der Erziehung ja auch darauf, ihre scheinbare Neutralität und ihren Zusammenhang z.B. mit der zeitgenössischen Didaktik zu erklären, die dazu durchaus geeignet gewesen wäre. Den Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden der Erziehung macht ja auch nicht allein die bürgerliche Didaktik seiner Zeit zu einem ihrer wenigen allgemeinen Theoreme.[51] Bei Mannschatz stiftete Makarenko den Zusammenhang, auch in der praktischen Nutzung, denn für „Umerziehung“, das politische Thema nach seinen Graduierungsarbeiten, ist der bis dahin ausgearbeitete theoretische Zusammenhang unentbehrlich.

„Umerziehung“ – „individualistische“ Verfehlungen als Herausforderung

Mannschatz erhält zwar nach seiner Habilitation einen Lehrauftrag für Sozialpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, wurde 1967 sogar nebenamtlicher Dozent und 1968 nebenamtlicher Professor mit Lehrauftrag (Honorarprofessor) für Erziehungstheorie und Sozialpädagogik, aber sein Hauptarbeitsfeld bis 1977 blieb das Ministerium für Volksbildung. Dort arbeitete er als Leiter der Abteilung Jugendhilfe, zuständig für Erziehungshilfe, Vormundschafts- und Pflegekinderwesen, Rechtshilfe für Minderjährige und Heimerziehung (so die Biographie im Bundesarchiv), und war in der Phase der „sozialistischen Umgestaltung“ der

51 Meine Anspielung gilt dem damaligen Standardwerk von Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969 (u. ö.), u.a. in der 5. Aufl. 1971, S. 94 ff. Aber Lothar Klingberg hat solchen Sätzen von Blankertz durchaus zugestimmt. Blankertz selbst zitiert (ebd., S. 209) Klingberg, Lothar/Paul, Hans-Georg/Wenige, Horst/Winke, Günter: Abriß der Allgemeinen Didaktik. Berlin 1965, in der Blankertz-Schule, u.a. bei Meyer, Hilbert: Unterrichts-Methoden. I. Theorieband. Berlin 1987, 4. Aufl. 1991 (u. ö.) wird Klingberg u.a. mit seiner „Einführung in die Allgemeine Didaktik“ zu den bedeutenden Grundlagentheorien gerechnet und intensiv genutzt.

DDR mit der Praxis beschäftigt, u.a. mit „sozialistischer Familienerziehung",[52] einem wesentlichen Kontext auch der Jugendhilfe, und vor allem auch mit „Umerziehung".[53] Seine Methodik der Kollektiverziehung spielt hier erneut eine große Rolle, schon weil er die Familie als Kollektiv auffasst und, systematisch, nur einem Kollektiv die Umerziehung als Aufgabe meint zuschreiben zu können. Dabei wird die „Methodik" der Kollektiverziehung mit politischer Intention und gesellschaftlicher Analyse vereint und – natürlich mit Makarenko – die Rolle der Erziehung in der Konstruktion der sozialistischen Persönlichkeit besonders deutlich greifbar.

Die beiden explizit dem Thema gewidmeten Texte, die den Zugang von Mannschatz zu dieser Aufgabe prägnant verdeutlichen und als Prämissen der Arbeit in den Heimen gelten können und entsprechend auch technologisch und legitimatorisch genutzt wurden,[54] sind zuerst als Vorträge in Ludwigsfelde gehalten worden, entstammen also dem Kontext der Weiterbildung der Erzieher, an einem Ort übrigens, dem Struveshof, der als Fürsorgeerziehungsheim eine eigene, nicht unproblematische Tradition hat. Adressaten und Ort, Funktion und Intention des Vortrags prägten seinen argumentativen Duktus, vor allem in der durchgängigen und aus den anderen Texten bis 1977 bekannten Erzeugung von Eindeutigkeit, aber auch in den umfangreichen lobenden Bemerkungen zumal im Vortrag von 1976. Er betont den „Stolz" für die „Arbeit unserer Pädagogen" (76, S. 7) in den Spezialheimen und Jugendwerkhöfen und drückt die „volle Anerkennung" für ihre erzieherische Kompetenz – und die „hat uns Makarenko gelehrt" (ebd.) – aus, die alle Heimerzieher der DDR verdient hätten. Hier, 1976, findet sich mit dem IX. Parteitag der SED auch die Orientierung auf den „allmählichen Übergang zum Kommunismus" und die Einordnung der Arbeit in den Sonderheimen in die Ziele und Aufgaben der „kommunistischen Erziehung". Die konkrete Explikation von „Umerziehung" ist dann wenig neu, denn natürlich kann sie nur gelingen, wenn man „Kollektiverziehung als Grundlage der Umerziehung" (76, S. 12) sieht. Die Adressaten, die „Schwererziehbaren", bedürfen wegen ihrer „Defektivität" (76, S. 13), wie er mit Makarenko sagt, also in ihren „falschen Denk- und Lebenseinstellungen und Gewohnheiten" (S. 14) der Umerziehung. Dafür müsse man

52 Mannschatz, Eberhard: Einführung in die sozialistische Familienerziehung. Berlin 1971.

53 Mannschatz, Eberhard: Die Umerziehung von Kindern und Jugendlichen in den Heimen der Jugendhilfe. Referat auf dem Lehrgang der Leiter der Spezialheime der Jugendhilfe im März 1976. Ludwigsfelde 1976. Als Ms. gedruckt; ders.: Schwererziehbarkeit und Umerziehung. Als Ms. gedr. Ludwigsfelde 1979. Nachweise aus diesen Texten in Klammern im Text, mit Jahr und Seite.

54 Bei Gatzemann 2008, S. 37-44 z.B. werden die Texte knapp erwähnt, bevor die pädagogische Praxis dargestellt wird, mit weiteren Quellen; Zimmermann 2004, bes. S. 45-51 nimmt „Umerziehung" sogar in den Untertitel ihrer Arbeit und erläutert ebenfalls das „Pädagogische Konzept der Jugendhilfe" von Mannschatz und Makarenko aus, ebenfalls aber eher an der Praxis als an der Analyse der Argumentstruktur von Mannschatz interessiert, die hier im Zentrum steht.

„tief in die Welt des Kindes eindringen“ (ebd.), indem man von „drei Aufgaben“ aus konkret die Arbeit in und mit den Kollektiven organisiert: zuerst die „Qualität des Lernens“ steigern, dann die „politische und erzieherische Kraft der sozialistischen Kinder- und Jugendorganisationen voll … entfalten“, schließlich diese Arbeit „eng mit dem Leben in unserer sozialistischen Gesellschaft verbinden“ (76, S. 16). Das Kollektiv soll, so wird auch hier argumentiert, als neue „Lebensordnung“ gestaltet werden, in der die „kompakte Geschlossenheit der erzieherischen Einwirkung“ (S. 26) zur Geltung kommt. Sie gilt als Ausdruck der „politischen und persönlichen Verantwortung in der Zuwendung zu den Kindern“, in der sich das „Berufsethos des sozialistischen Heimerziehers“ manifestiert (S. 29), der sich – ebenfalls mit Makarenko begrifflich gefasst – als „Kampfgefährte“ der Kinder und Jugendlichen verstehen soll.

Der 1979 publizierte Vortrag erweitert die Behandlung des Themas, weil jetzt ausführlicher diskutiert wird, was „Schwererziehbarkeit“ nach „Begriff“ und „Wesen“ bedeutet. Der Vortrag setzt dabei, explizit von der Praxis aus, mit Alltagsbeobachtungen von „disziplinverletzenden Handlungen“ (79, S. 8) ein, d.h., wie er illustriert, Rowdytum oder versäumter Schulbesuch, ungebührliches Betragen gegenüber Erwachsenen oder Altersgenossen (etc.), für ihn „Verhaltensweisen“, die „elementare Regeln des Zusammenlebens (verletzen)“, geltende Normen nicht achten und deshalb als „Disziplinverletzungen“ gelten. Das „Wesen“ der Schwererziehbarkeit deutet sich jenseits der Kasuistik schon an, wenn er als Beobachtung der Praktiker eine „verfestigte Gerichtetheit der Persönlichkeit“ benennt, d.h. ein „System von Bedürfnissen, Bestrebungen und Gewohnheiten, die den kollektiven Interessen entgegenstehen“ (S. 9) und, so die weitere Beobachtung der Praktiker, spezifische Erziehungsmaßnahmen, z.B. in Heimen erfordern. Systematisch präzisiert er das „Wesen der Schwererziehbarkeit“ dann erneut mit Makarenkos Begriff der „Defektivität“, den er, seinen Gewährsmann zitierend, als Ausdruck für „die gestörten Beziehungen zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft, zwischen den Forderungen der Persönlichkeit und den Forderungen der Gesellschaft“ erläutert (S. 13). Das sei eine biographisch, in sozialen Beziehungen erworbene Eigenart des jungen Menschen, sie nehme „die Form eines herabgeminderten Wissens, herabgeminderter Vorstellungen des Individuums von der menschlichen Gesellschaft“ an (S. 14). Die Entstehung verdanke sich unterschiedlichen pädagogischen, psychischen und selbst erzeugten Praktiken, „falscher Erziehung“ im Kollektiv wie von Eltern, ungünstigen Erfahrungen in den diversen Umwelten, die wiederum falsche Selbstwahrnehmung produzieren, „übersteigerte Ansprüche“ z.B. (S. 26), verbunden mit „falschen Reaktionen“, die schließlich „individualistische Gerichtetheit“ als „Kern der psychischen Besonderheiten Schwererziehbarer“ zur Folge haben (S. 29), sichtbar in wiederkehrenden „Disziplinverletzungen“ (S. 30).

Mit der „Umerziehung“ sei deshalb ein völliger „Neubeginn“ notwendig, das charakterisiere ihr „Wesen“, um den Konflikt zwischen Individuum und Kollektiv

aufzuheben und „Disziplin“[55] als die umfassende Form des normgerechten Verhaltens durchzusetzen. Dafür müsse sich die gesamte „Bedürfnisstruktur ändern“ (S. 33) – und das sei nur in der Kollektiverziehung möglich, weil sie neue Erfahrungen angesichts neuer, gesellschaftlich legitimierter, individuell sinnvoller und zu bewältigender Aufgaben ermögliche. Die „Methodik der Kollektiverziehung“ (S. 38 ff.) findet auch hier Anwendung, in den von Mannschatz viel erläuterten, zeitlich, sozial und sachlich differenzierbaren Mustern. Die Methoden der Erziehung, „für sich genommen erzieherisch neutral“ (S. 38), wie er auch hier sagt, gewinnen aber erst im pädagogisch konstruierten „‘Bauplan‘“ (ebd.) der Umerziehung ihre Macht und ihren für Mannschatz legitimen Sinn. Dafür gibt er Exempel und Erläuterungen, aber keine Rezepte, sondern nur „Stoff zum Nachdenken“ (S. 46), wie er jetzt relativierend einräumt, aber doch mit starkem Empfehlungscharakter, bis hin zur Legitimierung der „Explosionsmethode“ (S. 42), deren Risiken Mannschatz kennt und nennt, aber in einer reflektierten Methodik für pädagogisch kontrollierbar hält. Forschungsbedarf räumt er ein, aber er präsentiert keine eigene Empirie und er nutzt auch nicht die verfügbare Empirie, z.B. die Inspektionsberichte über die Spezialheime oder über die Jugendwerkhöfe,[56] die von der Arbeiter-und-Bauern-Inspektion vorlagen oder die sein eigenes Haus veranlasst hatte. Aus denen wusste er sicherlich, wie wenig die Realität dieser Einrichtungen nach den Kompetenzen des Personals und der Ausstattung oder nach den diagnostisch wie politisch problematischen Kriterien und Bedingungen der Zuweisung der Kinder und Jugendlichen den Zielen und Erwartungen entsprach, die er in der Weiterbildung immer neu propagierte. Aber noch in diesem Grundlagentext von 1979 werden die Aussagen, zumal die zum Wesen der Schwererziehbarkeit, der Praxis der Umerziehung und den dabei zu nutzenden Methoden letztlich allein mit dem Verweis auf die schon seit 1951 zitierten Texte von Makarenko wissenschaftlich beglaubigt und pädagogisch gerechtfertigt.[57] Tradition ersetzt forschende Beobachtung und macht kritische Reflexion entbehrlich. Politisch-pädagogisch und in seiner „Funktionärsrolle“ regierte der Primat eines administrativen Selbstverständnisses, mit dem klare Aufgaben an die Praxis for-

55 In Mannschatz/Salzwedel 1984, S. 72 ff. wird entsprechend „Disziplinerziehung“ ein zentrales Exempel, um die gesellschaftliche Erwartung an Erziehung systematisch zu erläutern. Vgl. unten Abschnitt 4.

56 Die Auswertung der einschlägigen Akten des Ministeriums hat hinreichend dicht bestätigt, dass durch diverse Inspektionsberichte das ganze Elend der Heimerziehung und der Jugendwerkhöfe intern bekannt war. Für Details vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Neuen Bundesländer 2012. Eine schlichte Volltextsuche s. v. „Inspektion“ liefert die Belege auch schon für die Zeit, in der Mannschatz der zuständige Abteilungsleiter war.

57 Diese Argumentationspraxis wird auch hier noch einmal durch die Referenzen in der genannten Literatur bestätigt. Abgesehen von drei russischen Titeln, einem Verweis auf Krupskaja und mehreren Selbstzitaten gibt es nur Bezüge auf Makarenko, in den abschließenden Kapiteln zu Wesen und Methoden der Umerziehung überhaupt keine anderen Literaturreferenzen.

muliert und als möglich und legitim beschrieben wurden, durch Verankerung in einer guten Tradition und Ausgrenzung des nicht legitimen Erbes sowohl theoretisch scheinbar eindeutig begründet wie ethisch gerechtfertigt.

4 Der Klassiker als Systematiker – Makarenko als Referenz für Theoriebildung

War seine spätere Praxis als hauptamtlicher Wissenschaftler anders? Eberhard Mannschatz war seit 1977 hauptamtlich als „Ordentlicher Professor für Pädagogik der Jugendhilfe und Heimerziehung“, später für „Erziehungstheorie und Sozialpädagogik“ an der Humboldt-Universität zu Berlin tätig. Das ist die Universität, an der auch einer der Autoren dieser Disziplingeschichte – der knappe Bezug auf diese subjektive Erfahrung ist leider einmal unvermeidlich – seit dem Herbst 1991 gelehrt hat, für Historische Erziehungswissenschaft und mit einem starken Interesse an wissenschafts- und zumal an disziplingeschichtlichen Fragen. Die ersten Informationen über Eberhard Mannschatz und die Bekanntschaft mit dem akademischen Makarenko rühren aus dieser frühen Zeit in Berlin, ja sie wurden quasi lokal erzwungen. Einerseits gehörte Mannschatz zu den ehemaligen Professoren der Sektion Pädagogik, er wurde auch nicht ‚abgewickelt‘, sondern am 1.4.1991 ganz ordentlich, also aus Altersgründen, emeritiert, aber dabei konnte man lernen, dass es auch eine Professur für Sozialpädagogik gegeben hatte. Aus der Struktur- und Berufungskommission erfuhren die neuberufenen Professoren gleichzeitig, dass dieser Bereich der Pädagogik nicht wieder ausgeschrieben werden sollte, zumal er an der Freien Universität und an der Technischen Universität in Berlin stark und hochwertig universitär besetzt war. Makarenko und mit ihm dann wieder Mannschatz, traten aber auch noch anders ins Blickfeld, zwar eher zufällig, aber besonders eindrücklich, so dass das Thema der hier vorgelegten Überlegungen zu der besonderen Rolle, die Mannschatz – und mit ihm Makarenko – in der Disziplingeschichte der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR gespielt haben, schon seit 1991 präsent war, durch lokalen Augenschein erzeugt.
Zum Arbeitsbereich der Historischen Erziehungswissenschaft im Alten Palais, der am Übergang zur Kommode lag, der ehemaligen königlichen Bibliothek und jetzt Gebäude der Juristischen Fakultät, gehörte nämlich auch ein etwas größerer Raum, den wir als Übungsraum benutzten, der vor 1990 aber das Pionier-Kabinett beherbergt hatte, samt allen Materialien, die zur Ausbildung der Pionierleiter, einem Studiengang der HU, gehörte. Ein Teil der materialen Überlieferung der Jugend- und Erziehungspolitik der DDR war in den Beständen dieses Raumes präsent. Unter der kundigen Führung der aus der DDR stammenden Mitarbeiter beeindruckte besonders die Sammlung der Orden- und Ehrenzeichen, die im pädagogischen Milieu an verdiente FDJ-Mitglieder oder, wie die Pestalozzi-Medaille, an verdiente Lehrer des Volkes verliehen wurden. Farbige Kunststofffet-

zen, sog. „Wink-Elemente“ schmückten den Raum. Präsentiert wurde auch das „Handbuch“ des Pionier-Leiters, aus dem gelernt werden konnte, wie das richtige Pionier-Kabinett auszustatten ist, um den Kampf für den Sieg des Sozialismus zu befördern. In diesem Raum hing schließlich auch ein Bild (Abb. 1), das schon wegen der „Losung“ interessierte, mit der es versehen war: „Ahmt Makarenko nicht nach, … sondern studiert seine Gedanken.“
Bei der Erläuterung des Bildes durch kundige Zeitzeugen war zunächst zu erfahren, dass es ein Gruppenbild der Mitarbeiter der Gorki-Kolonie zeigte. In der zweiten Reihe als zweiter von links befindet sich eine Person, deren Porträt schon auf den ersten Blick als untypisch erkennbar war. Es handelt sich um keinen anderen als um den Lehrstuhlinhaber für Sozialpädagogik selbst, nämlich Eberhard Mannschatz.



Abb. 1: Eberhard Mannschatz im Keis der Mitarbeiter von Makarenkos Gorki-Kolonie (Berlin, undatiert[58])

Er wurde offenbar in dieses Bild – eine „Fotomontage von Studenten“, wie er es selbst später deklarierte[59] – hineinkopiert, und zwar so, dass sein Porträt das Konterfei eines Makarenko-Mitarbeiters schlicht ersetzte. Mit der Tatsache, dass er es im Kabinett an prominenter Stelle sichtbar für alle beließ und auch als ein Bild

58 Auf der Rückseite des Rahmens findet sich allerdings ein Aufkleber mit dem Siegel der Humboldt-Universität, darunter die Umschrift „SP XIX-1987/89“ und einem Kasten mit dem Text „Jugendhilfe und Heimerziehung“.

59 Mannschatz 2002, S. 232.

der Sammlung von Abbildungen in seinen „autobiographischen Skizzen" beifügte, bekundete er doch mehr. Quasi ikonographisch bekräftigt er damit, dass er sich selbst mit seiner Arbeit zu den engsten Mitarbeitern Makarenkos rechnete, ja er machte sich zum Teil von dessen Kollektiv, freilich der Gorki-Kolonie, allgemeiner wohl der „Makarenkofreunde", wie man sie später attribuierte (Günther-Schellheimer). Zugleich, und das signalisiert die Bildunterschrift, die ja – vergleicht man den Fund mit dem Original (Abb. 2) – ebenfalls DDR-Produkt war, gemeindete er den großen Pädagogen in die theoretische Arbeit an der Universität ein. Denn auch die Losung „studiert seine Gedanken", „ahmt" ihn aber nicht nach, ist ja eindeutig als Appell an seine Studierenden interpretierbar und von ihnen auch in dieser Reattribuierung an ihren akademischen Lehrer rezipiert worden. Diese Losung sollte offenbar in der propagierten Differenz von Nachahmung und Studium der Klassiker die Distanz erzeugen, die der Praxis der Wissenschaft an einer Hochschule eigen ist.



Abb. 2: Makarenko im Kreis der Mitarbeiter der Gorki-Kolonie (undatiert)

Wie weit ging diese Distanz, wo lag der eigene Ansatz der Theoriearbeit? Makarenko, das kann man generell sagen, war von 1977 bis zum Ende der DDR für Mannschatz nicht nur ikonologisch präsent, sondern bestimmte und beflügelte auch seine Theoriearbeit. Die ging nach 1977 im Wesentlichen in zwei Richtungen, einerseits als Fortsetzung der Fortbildung der Heimerzieher/Sozialpädagogen der DDR, denn auch die ersten Buchpublikationen im Übergang zur Universität

galten noch den dafür relevanten Themen, z.B. der „Umerziehung" (vgl. oben) oder der „Heimerziehung",[60] immer auch noch in Kooperation mit dem Institut für Jugendhilfe in Falkensee, der Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis. Gleichzeitig begann seine Arbeit an allgemeinen Fragen der Theoriebildung der Pädagogik, jetzt zusammen mit seinem Kollegen für die Allgemeine Pädagogik an der Humboldt-Universität Werner Salzwedel u.a. über „Pädagogische Theoriebildung und Erziehungspraxis", mit „Erörterungen zur Ausgangsabstraktion für Pädagogische Theoriebildung", mit „Thesen zur Methodologie pädagogischer Prozeßgestaltung" oder mit einer Arbeit über „Persönlichkeitsfördernde Zuwendung bei Erziehungsschwierigkeiten".[61] Betrachtet man diese Studien im Detail, dann zeigt sich, dass er sein Denken zwar nicht akademisch vollständig neu erfand, sondern – wie Wissenschaftler wohl immer – mit dem bereits erarbeiteten Fundus an Annahmen und Referenzen, Theorien und Konstrukten, auch mit Makarenko, weiter arbeitete, aber doch auch seine Argumentation erweiterte und modifizierte. Kontinuität in den Argumenten und Referenzen zeigen dann vor allem die Bücher zur Heimerziehung und die Studie über persönlichkeitsfördernde Zuwendung bei Erziehungsschwierigkeiten. Kontinuität belegt er aber auch z.B. in der Fähigkeit, das Verhalten der Klientel nach „richtig vs. falsch" eindeutig zu bewerten, etwa bei der Zuschreibung von „Erziehungsschwierigkeiten".[62]
Wenig alltäglich und von der Argumentation des Autors auch nicht gewohnt, ist es aber vielleicht doch, dass er nunmehr in den „Schlußbemerkungen"[63] seine Argumentation gegen den Eindruck der „Tendenz zur Vereinfachung in der Darstellung" verteidigt. Den Vorwurf wehrt er ab, versichert vielmehr ausdrücklich, dass er dem Praktiker keine „Rezepte" für den Einzelfall liefern könne, aber – als Wissenschaftler – „notwendigerweise Wesentliches hervorheben" müsse, damit nicht mehr als „den Weg an(deuten)" könne, den der Praktiker „gedanklich und prak-

60 Die Titelsequenz seiner hier einschlägigen Publikationen: Mannschatz 1979; Mannschatz, Eberhard (Ltr. d. Autorenkollektivs): Heimerziehung, hrsg. vom Institut für Jugendhilfe Falkensee. Berlin 1984. Mannschatz, Eberhard: Persönlichkeitsfördernde Zuwendung bei Erziehungsschwierigkeiten. Berlin 1987.

61 Die monographischen Publikationen zu diesem Arbeitsfeld: Mannschatz, Eberhard: Erörterungen zur Ausgangsabstraktion für Pädagogische Theoriebildung. In: Allgemeine Pädagogik, Erziehung und sozialistische Lebensweise. HU Berlin, Sektion Pädagogik 1980; ders.: Thesen zur Methodologie pädagogischer Prozeßgestaltung. HU Berlin, Sektion Pädagogik 1982; ders./Salzwedel, Werner: Pädagogische Theoriebildung und Erziehungspraxis. Zwei Studien. Berlin 1984.

62 In Mannschatz 1987, S. 57 kann man über Erziehungsschwierigkeiten als „Konflikt" z.B. zwischen jugendlichen Adressaten und Gesellschaft lesen: „Beeinträchtigt ist die Fähigkeit des Kindes, sich in den sozialen Beziehungen zu orientieren. Es sieht sich falsch in seinem Verhältnis zu anderen Menschen. … das Kind harmoniert nicht mit dem Kollektiv und das Kollektiv nicht mit ihm. Die Beziehungen zur unmittelbaren personalen Umwelt sind gestört." Dann folgt, mit Makarenko, die Qualifizierung dieses Zustandes als „Defektivität des Bewußtseins." Ebd.

63 Mannschatz 1987, zit. S. 120.

tisch beschreiten soll, um herauszufinden, wie er im Einzelfall handeln könnte."[64] „Pädagogische Führung" bestehe nun genau darin, einen „Weg" zu beschreiten, dessen grundsätzliche Eignung und Legitimität als Weg zum Ziel ausgewiesen ist – und der Sinn von „Methodik", in die seine Überlegungen so nachdrücklich immer wieder münden, ist damit ja auch ganz angemessen verdeutscht. Griechisch „methodos": Weg, wird ja auch nicht zufällig für die Methode der Forschung genutzt, um ihre eigene „Logik" zu bezeichnen, ohne dass sie sich in der formalen Logik erschöpft, weil Methode in den empirischen Wissenschaften in der Einheit von Annahmen, Hypothesen und Theorien, Praktiken der Konstruktion einer Untersuchung oder eines Experiments und den geltungsdifferent relevanten Umgang mit Erfahrung etc. meint. Wie immer man diese nachgehenden Bemerkungen heute liest, man kann sie auch als Erläuterung seiner Makarenko-Losung lesen: „Ahmt Makarenko nicht nach … studiert seine Gedanken", aber auch um den Ratschlag erweitern – „… und nutzt sie klug für reflektiertes Handeln!"
Das ist, erweitert, also die bekannte Arbeit. Neue Ansätze zeigen sich dagegen in den Arbeiten mit Salzwedel. Mannschatz greift jetzt z.B. bei der Bestimmung des theoretischen Gegenstandes der wissenschaftlichen Pädagogik nicht mehr zentral auf die Unterscheidung von „Bildung" und „Erziehung" [65] von 1970 zurück und damit auf die „zwei elementaren pädagogischen Prozesse", auf die er „alle bekannten pädagogischen Vorgänge" meinte „zurückführen" zu können (s.o.), sondern geht u.a. von dem 1970 in seinen Ausführungen zwar schon präsenten, systematisch aber noch nicht zentralen Begriff der „Aneignung" als Oberbegriff und als „Ausgangsabstraktion" der weiteren Theoriearbeit aus.[66] Die grundlagentheoretischen Ambitionen reichen aber jetzt sehr viel weiter, über die reine Erläuterung von Kollektiverziehung hinaus, werden aber dennoch so formuliert, dass die Notwendigkeit der Kollektiverziehung im gesamten „Wirkungszusammenhang" der Erziehung und in der „Verflechtung ihrer Teilprozesse" eindeutig bekräftigt wird. Methodologisch argumentiert er jetzt auch eher marxistisch und dann orthodoxer, indem er die Theorie-Praxis-Dialektik als den „Aufstieg vom Abstrakten zum Geistig-Konkreten" bestimmt und mit ausführlichen Bezügen auf Marx und En-

64 Ebd., zit. S. 121.

65 In Mannschatz/Salzwedel 1984, S. 68 zitiert er aber Vorarbeiten zu dieser Unterscheidung [und zwar Mannschatz, Eberhard: Sozialistische Erziehungstheorie und Einheit von Bildung und Erziehung. In: Pädagogik (1965) 9], um damit die „Einheit von Bildung und Erziehung" und die für die Analyse von „Wirkungszusammenhängen" bedeutsame „Verflechtung" von Teilprozessen der Erziehung zu bekräftigen.

66 Vgl. Mannschatz/Salzwedel 1984. Zitate daraus in Klammern im Text. Für die Auszeichnung als „Ausgangsabstraktion" Mannschatz 1980. Der Begriff der „Aneignung" spielte in der Allgemeinen Pädagogik der HU eine große Rolle als Allgemeinbegriff „für alle Formen der Lehrtätigkeit". Horn/Kemnitz/Kos 2002, zit. S. 283. Er lag aber auch aus Arbeiten von Röhr 1979 systematisch vor und wird systematisch benutzt, um im Anschluss an die Feuerbach-Thesen von Marx die Relation von Individuum und Gesellschaft zu klären. Vgl. Göstemeyer 1996.

gels als einzig richtige Theoriestrategie auszeichnet (1984, S. 20). Dem Status des Lehr-Buches entspricht es wohl auch, dass zur Bekräftigung der Thesen Margot Honecker an politisch zentralen Stellen nahezu so oft zustimmend zitiert wird wie Makarenko.

Das Grundgerüst ist von einer Begrifflichkeit und Systematik diktiert, die Mannschatz zwar vorher so nicht genutzt hat, die sich aber letztlich doch wieder als semantische Transformation von Ideen erweist, die seine Argumentation auch schon früher bestimmt haben. Das beginnt damit, dass er „Erziehung in der sozialistischen Gesellschaft als Grundlage und Zwecksetzung für die pädagogische Theorieentwicklung" einleitend einführt, deshalb auch „Erziehung als gesellschaftliche Tätigkeit" charakterisiert und alle „abgehobene Eigenständigkeit" (S. 30), die er der bürgerlichen Erziehungstheorie unterstellt, scharf abwehrt. Die „qualitative Eigenart" (S. 26) und „Spezifik" (S. 38) der Erziehung sowie das Ziel im pädagogischen „Prozeß" werden – mit Margot Honecker beglaubigt – in der Konstruktion der sozialistischen Persönlichkeit mittels spezifischer Formierungspraktiken durch und für das „Gesamtkollektiv" (S. 51) gesehen. Skeptisch-distanzierter als in seinen praxisbezogenen Texten diskutiert er jetzt aber den „Wirkungszusammenhang in der Erziehung" (S. 55 ff.). Kybernetisch aufgeklärt weist er – trotz der früheren Hinweise auf die problemeigene „Gestaltungslogik" (S. 47) der Erziehung, die man suchen müsse – einfache „lineare" Kausalitätsvorstellungen deutlich ab und plädiert für „dialektische Kausalität" (S. 96) als Kern der „pädagogischen Logik" (S. 99) – was immer das heißt (und ob damit gar gesagt sein soll, dass kybernetisch diskutierte Selbstregulation sich als präzise Explikation von Dialektik verstehen lässt). Dennoch gebraucht er den Ausdruck der „Gesetzmäßigkeiten" der Erziehung oder ihrer „Logik", die man forschend suchen bzw. an denen man sich orientieren müsse. Der dabei sichtbar gemachten Probleme ungeachtet, versucht er schließlich am Exempel von Disziplin und „Disziplinerziehung" – aus der Reflexion von „Umerziehung" in ihrer zentralen Rolle als gesellschaftliches Normsystem von ihm schon eingeführt und sehr gut bekannt – sogar die „strategisch orientierte dynamische Verflechtung von Teilprozessen" darzustellen (und handelt sich später etwas kritische Bemerkungen seines Kollegen Salzwedel gegen die Rede von den im Grunde ja doch nicht verfügbaren „Strategien" in der Erziehung ein, wie man S. 269 f. lesen kann).

Die Bemerkungen zur „Disziplin" – hier regiert wieder ganz Makarenko – sind auch eher als Erläuterung der konstruktiven pädagogischen Phantasien von Theoretikern wie Politikern der DDR zu lesen, wie sich die „Lebensordnung" der Gesellschaft, also die normative Ordnung des „Gesamtkollektivs", pädagogisch erzeugen lässt, in der Wirkungserwartung so weit belastet, dass die Adressaten schließlich, wie er mit Makarenko suggeriert, die Unterwerfung unter den gesellschaftlichen Zwang als ihre Freiheit erleben. Hier wird in der Systematisierung der Disziplinierungserwartung noch einmal bewusst, warum in den früheren Aus-

führungen über Umerziehung der Bezug auf „Disziplin" als Form der verletzten bzw. durchzusetzenden Norm und Lebensweise so zentral war. Jetzt werden mit grundlagentheoretischer Ambition und auch mit Makarenko „die logischen Elemente der Disziplin" (S. 73) präsentiert und ihre Bedeutung im Allgemeinen, für das Kollektiv ausführlich erläutert, denn es „braucht die Disziplin". Ihre Funktion und Leistung klärt Mannschatz jetzt so: „In jedem Kollektiv muß die Disziplin über den Interessen der einzelnen Mitglieder des Kollektivs stehen" (ebd.), deshalb gelte auch: „Gegen die daraus abgeleiteten Forderungen wird kein Widerspruch geduldet", schon weil die Lage keinen Widerspruch duldet, ihn jedenfalls schwierig macht, denn „diese Forderungen treten den Kindern als eine bestimmte Lebensorganisation gegenüber" (S. 75). Damit sind dann starke Wirkungsannahmen verbunden: „So verwandeln sich z.B. die diktatorischen Forderungen in Traditionen des Kollektivs, die als vollkommene Formen von Disziplin die Gemeinschaft schmücken, wie Makarenko schreibt. Sie werden von den Kindern nicht als Belastung empfunden. Sie verleihen im Gegenteil dem Zusammenleben einen bestimmten Reiz, verstärken seine Anziehungskraft und Attraktivität. Die Kinder sind auf eine Disziplin stolz" (S. 76), und deshalb gelte: „Disziplin bedeutet Freiheit" (S. 74).
Gestaltung, pädagogische „Einwirkung", müsse aber trotz der starken Wirkung der „Lebensordnung" dennoch sein, aller Kausalitätsprobleme ungeachtet. Wie Mannschatz sich das vorstellt, wird besonders deutlich im 3. Abschnitt, „Erziehung als Prozeßgestaltung", der auch mit „Prozeß" und „Tätigkeit" dominierende Kategorien der Allgemeinen Pädagogik – zusammen mit Salzwedel – einführt. Mannschatz bietet dann, das sieht man zuerst, insgesamt wiederum primär seine bekannte Makarenko-Explikation an, ausgehend von der „pädagogischen Führung", über Erziehung als „Tätigkeit", der Unterscheidung von Zielen und Mitteln oder „Operationen", der Erziehung, von Ebenen der Gestaltung von der Interaktion über die Organisation, in Heim oder Schule oder FDJ, bis hin zur Gesamtgesellschaft und ihren Normen als der „kollektiven Lebensordnung". Aber sogar das „erzieherische Verhältnis", die gute alte Kategorie der geisteswissenschaftlichen Tradition, wird eingeführt (allerdings bei Salzwedel, ebd. S. 200 f.). Hier, in der Explikation der Prozessgestaltung regieren, trotz aller Analyse der „Komplexität" der Erziehung und der Komplikationen, die für die „Teilprozesse und ihre Verflechtung" (S. 68) zu sehen sind, die schon seit den 1950er Jahren bekannten Makarenko-Argumente: „pädagogische Führung" (S. 78) als Ausdruck der „dialektischen pädagogischen Logik", die er „als Ausgangskategorie für die Prozeßtheorie" (S. 92) in Anspruch nimmt, sodass auch die Praxis, wie die Theorie, als „Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten" (S. 112) betrachtet werden kann. Die Handlungs- und Tätigkeitsmuster werden in übersichtlichen Schemata geordnet (S. 92, 127), Ziele und Prozesse werden – wie die gesamte Methodik schon früher – erneut zeitlich, sachlich und adressatenspezifisch dekomponiert.

Die Operationen der Pädagogen, an sich „neutral" (S. 111), wie immer schon bei den Methoden der Erziehung unterstellt, erhalten erneut auch in der Gesamtheit der „Gestaltung", dann „strategisch" (S. 104) orientiert, ihre Eindeutigkeit, politisch, ideologisch und pädagogisch. Bei der Analyse der Möglichkeiten der „Prozeßgestaltung" zeigt sich auch das Schwanken zwischen der Orientierung an der Tradition und den Befunden und Ambitionen der aktuellen empirischen Forschung.
Sichtbar wird das erneut vor allem an dem nicht immer konsistenten Bezug auf „Gesetzmäßigkeiten". Mit Makarenko müsste man – und setzt Mannschatz – eher auf „Erfahrung" (S. 111) statt auf „Logik" als zentrale Bezugsgröße setzen. Bei ihm werden auch die „Gestaltungsprinzipien" der Erziehung" (ebd.) oder wiederkehrende „typische Beziehungen" (S. 127) zwischen den Komponenten des Prozesses von eindeutigen Gesetzmäßigkeiten explizit unterschieden, auch wenn er bekräftigt, dass „Gestaltungsfragen" nicht „Ermessensfragen" sind (S. 81), also etwa der Willkür der Praxis überlassen werden können. Aber letztendlich können sie, so bekräftigt er, doch nur je situativ in ihrer Eignung für die Gestaltung der pädagogischen Handlungssituation beurteilt werden, also nicht im „geistig Konkreten", sondern allenfalls im „sinnlich-Konkreten". Die Einheit der damit verbundenen Annahmen der Argumentation zwischen gesetzmäßig und situativ-konkret muss für Mannschatz die „Dialektik" stiften, aber das mache auch die Besonderheit der Disziplin sichtbar. Denn „es gibt keine dialektischere Wissenschaft als die Pädagogik", wie er zur Erläuterung Makarenko zitiert, der dabei fortfährt „und deshalb haben die Erfahrungswerte auf keinerlei anderem Gebiet eine solche Bedeutung" (S. 97). Es ist dann auch kein Zufall, dass dieses Zitat aus dem fünften Band der Werke Makarenkos stammt, einem Band, der immer gesucht wurde, wenn die „Methodik" der Erziehung resp. Kollektiverziehung darzustellen und zu rechtfertigen war. Es ist aber allenfalls eine ironische Pointe, dass diese Abhandlung „Versuch einer Methodik für die Arbeit in einer Arbeitskolonie für Kinder" von den Herausgebern den „unvollendeten pädagogischen Arbeiten" zugeordnet wurde.[67]

67 Der Beitrag Makarenkos findet sich im 5. Band, 6. Aufl., Berlin 1974, S. 479-514, das Zitat auf S. 499. Makarenko diskutiert dann die Frage, „welche Form kann nun das pädagogische Gesetz annehmen?" (S. 499), genauer „das sowjetische pädagogische Gesetz" (S. 500) – und seine Antwort meint, zumindest eine „Grundlage" für dieses Gesetz identifiziert zu haben, denn das Gesetz „muß die Induktion eines vollständigen Experiments (Опыт) sein." (ebd.) Mannschatz zitiert diese Passage auch 1984, S. 98 f., aber klärt diese Annahmen Makarenkos nicht. Das wäre auch schon exegetisch schwierig, weil Makarenkos „Опыт" auch schlicht als „Erfahrung" übersetzt werden kann, also ganz ohne die methodologischen Implikationen, die mit „Induktion" oder gar mit der Erwartung an ein „vollständiges Experiment" verbunden sind. Bei Benner, Dietrich/Sladek, Horst 1998, S. 128-133 wird das Thema auch aufgenommen. Sie können zeigen, dass Makarenko selbst schon den Zusammenhang von Induktion und Deduktion sieht, lösen das Thema „Experiment" aber nicht systematisch auf (weil Makarenko dafür auch zu vage argumentiert) und ignorieren auch die Schwierigkeit der Konfusion von Experiment vs. Опыт

Schon die Flucht in solche Denkfiguren wie die „Dialektik“ zeigt neben der Fortgeltung der Tradition aber auch an, dass die systematischen Bemühungen beider Autoren – die hier als Systematik nicht diskutiert werden müssen, weil Mannschatz und Makarenko im Zentrum stehen – ganz unverkennbar in den Kontext der systematischen Neuorientierung der Pädagogik der DDR gehören, die nicht nur lokal an der Universität, sondern weiter ausgreifend nach 1975/80 in Gang kommen. Dabei war der Wille – und Zwang – zur theoretischen Innovation von dem politischen Auftrag ausgegangen, die Möglichkeit des Übergangs zur „kommunistischen Erziehung“[68] wissenschaftlich zu begleiten und politisch wie theoretisch zu erläutern. DDR-weit hat das seit dem Ende der 1970er Jahre zu einem intensiven Schub an allgemeinpädagogischen Debatten und empirischer Forschung zugleich geführt.[69] „Dialektik“ als Argument wird dabei immer wieder und in nicht immer eindeutiger Argumentation zu einem reflexiv-rhetorischen Fluchtpunkt, der nicht nur die Differenz von Theorie und Empirie, sondern auch die Diskrepanz von Erwartungen an das Erziehungssystem und der immer weniger zu ignorierenden Erfahrung seiner nichtintendierten Effekte überbrücken muss. „Dialektik“ ist nun die systematische Prämisse einer anderen, für alle unhintergehbaren Tradition, nämlich der von Marx und Engels, die den überwölbenden Schlussstein aller politischen und philosophischen, pädagogischen und gesellschaftswissenschaftlichen Reflexion stiftet, gelegentlich um Lenin, und zeitbezogen auch noch um Stalin erweitert.

Diese einheitsstiftende Leistung und Orientierung von „Dialektik“ wurde offenbar als letzter Rettungsanker angesichts der immer neuen Befunde über die große Diskrepanz zwischen den pädagogischen Intentionen des SED-Staates und der Erziehungswirklichkeit und den Verhaltensweisen und Einstellungen der DDR-Jugend nach 1975 immer stärker notwendig. Salzwedel war insofern seit 1980 in dem an der Humboldt-Universität platzierten Forschungsprojekt „Sozialistische Lebensweise und Erziehung“ intensiv engagiert,[70] das auch der Aufklärung der Ursachen dieser den Pädagogen immer deutlicher sichtbaren und ihren Alltag belastenden Diskrepanzerfahrungen nachging. Mit seiner empirischen Forschung hat dieses Projekt aber selbst zur Vermehrung der nicht erwünschten Befunde beigetragen. Mannschatz beteiligte sich an dieser Forschung in schulischen Lo-

---

/ Erfahrung, sondern interpretieren, eher hypothetisch, auf ihr eigenes Zentralproblem hin, die „Kritik normativer Pädagogik und technologischer Erziehungswissenschaft“ (S. 133).

68 Dieser Bezug wird bei Mannschatz 1984, S. 109 explizit eingeführt.

69 Vgl. 6.2 u. 6.3 i. d. Bd., zur Argumentation mit Dialektik angesichts sperriger Empirie vor allem dort.

70 Eine knappe Skizze des Projekts, seiner gelegentlich auch problematischen Kontexte und seines Ertrags findet sich in Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Kos, Olaf: Die Sektion Pädagogik F.A.W. Diesterweg 1968 bis 1991. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 2002, S.271-290, zum Projekt und zu Salzwedel bes. S. 283-290.

kalstudien und zugleich an der Grundsatzdebatte über Erziehung und Gesellschaft, pädagogische Theorie und Erziehungswirklichkeit. In den theoretischen Texten und in begleitenden Aufsätzen bis 1990 (retrospektiv anders gedeutet –, wie noch zu zeigen ist) kehren dabei – in anderer Semantik – Annahmen über die gesamtgesellschaftliche Präsenz und lebenslaufübergreifende Bedeutung von Erziehung wieder, die er auch schon in der Theorie der Kollektiverziehung – und mit Makarenko – vertreten hatte. Dort wurde bekanntlich auch die Gesellschaft im Ganzen, nicht allein Schulen, Heime oder jugendliche Gesellungsformen aller Art als Kollektive interpretiert und zu Thema und Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik in Theoriearbeit und Praxisorientierung gemacht. Entsprechend kann Mannschatz jetzt generell „die Funktion der Erziehung" darin sehen, dass „sie auf spezifische Weise die politische Führung der Gesellschaft durch die Partei der Arbeiterklasse mit unmittelbarer Wirkung [sic! HET] auf die Persönlichkeitsentwicklung verstärkt".[71] Das bedeute auch – wie er zustimmend von allgemeinen Pädagogen zitiert wird –, dass „in der Gestaltung von Erziehungsvorgängen … das Gesellschaftliche als Pädagogisches (kulminiert), … sich die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion von Erziehung (realisiert)".[72] Mannschatz nimmt also seine alte Makarenko-These erneut auf, dass Erziehung und die Entwicklung der Persönlichkeit eine historisch wie systematisch realisierte Funktion der Gesellschaft insgesamt darstellen. Insofern bleibt die Kontinuität seines Themas und die Stabilität der Theoretisierung seines Themas bis 1990 auch in seiner wissenschaftlichen Arbeit und in der Konzeption der Lehre erhalten. Makarenko regiert sein Denken, seine Makarenko-Lesart bestimmt seine Argumentation, gleich welchen Problemen der Pädagogik er in Theorie und Praxis begegnet. Er ahmt ihn zwar nicht nach, aber er lebt in der Tradition. Und diese Tradition war zugleich sein erziehungstheoretisch und -praktisch konstant bevorzugter Referenzraum, der es ihm auch erlaubte, die Freunde und Feinde seiner Theoriearbeit zu sortieren und die Praxis zu orientieren.

5 Konfrontative Erfahrungen – selektiv-apologetische Retrospektion: Eberhard Mannschatz und seine pädagogisch-politischen Traditionskonstrukte nach 1990

Mit dem November 1989 beginnend und seit dem Oktober 1990 definitiv wurde Eberhard Mannschatz plötzlich, für ihn sicherlich unerwartet und wohl auch unerwünscht, mit einer Welt konfrontiert, in der gesamtgesellschaftlich wie in-

71 Mannschatz, Eberhard: Zur Spezifik der Erziehung. In: Pädagogik 37 (1982), S. 418-423, zit. S. 419. Vgl. zum weiteren Kontext auch 5.3 i. d. Bd.,

72 Eichler, Wolfgang/Heimberger, Horst/Meumann, Eberhard/Werner, Bernhard: Praktisches pädagogisches Handeln − Ausgangspunkt und Ziel pädagogischer Theorie. Bilanz der Diskussion zu theoretischen und methodologischen Fragen der Pädagogik. In: Pädagogik 39 (1984), S. 406-428, hier S. 413 – hier zitiert 5.3 i. d. Bd.

dividuell die bedeutsame Überlieferung in der anders strukturierten Gegenwart radikal neu und anders sortiert wurde. Alte Traditionen galten jetzt als belastendes Erbe und das einstmals verachtete Erbe als die endlich ins Recht gesetzte legitime Tradition. Mannschatz musste diese Umkehrung in der Bewertung der Überlieferung und die damit verbundene gravierende Zäsur persönlich auch für alle Handlungsfelder und Arbeitsbereiche erleben, in denen er tätig gewesen war: Die DDR als eigener Staat, dessen pädagogische Stärkung er bis zuletzt zu befördern gesucht hatte, wurde in der erweiterten BRD aufgehoben, das Ordinariat für Sozialpädagogik, sein akademisches Wirkungsfeld wurde aufgelöst und fand an der HU keine Nachfolge, das System der Jugendhilfe wurde in die alte, seit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG 1922/24, 1961 Gesetz für Jugendwohlfahrt/JWG) überlieferte institutionelle Ordnung des Westens integriert, vertraute Akteure wie die APW, das Institut in Falkensee oder die FDJ verloren ihre Funktion, die im Westen mehrheitlich praktizierten Formen der theoretischen Reflexion und der Beobachtung von Sozialpädagogik und Sozialer Arbeit waren mit der Praxisreflexion und Forschung in der DDR nicht zu vergleichen.

1989/90 als Herausforderung – Zwang zur neuen Ordnung von Tradition und Erbe in Gesellschaft und Erziehung

Eberhard Mannschatz war deshalb durch den Gang der historischen Ereignisse und angesichts neuer Strukturen gezwungen, sich zu dieser anderen Welt zu verhalten, seine Identität gegenüber seiner eigenen Geschichte historisch und seiner neuen Praxis sozial und theoretisch zu bewahren, und das bedeutete auch, seine eigene vergangene Praxis und die aktuelle Situation neu aufeinander zu beziehen. Dieser Aufgabe hat er sich sehr aktiv gestellt, publizistisch in einer Fülle von Veröffentlichungen, in denen er nach 1990 seine Praxis in der DDR beobachtet und darstellt, gerechtfertigt und hier und da auch distanziert bis selbstkritisch beurteilt hat. Das geschah aber auch politisch, u.a. durch seinen Beitritt zur PDS, den er 1990 vollzog, und in deren Gremien er ebenso wie in der PDS-nahen Rosa-Luxemburg-Stiftung auch vortragend tätig und publizistisch präsent war, mit Themen, für die er Expertise beanspruchte.[73] Von da aus suchte und fand er auch Kontakte zu seinen sozialpädagogischen Kollegen im Westen, war dort auf Fachtagungen präsent und publizierte auch in westdeutschen Verlagen.[74] Insge-

73 Aus diesem PDS-Kontext stammt u.a. sein Vortrag: „Gemeinschaftserziehung und Individualerziehung", den er in der AG Bildungspolitik der PDS 1996 hielt.

74 Als Exempel: Mannschatz, Eberhard: Erziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Plädoyer für Besinnung auf die angestammte Aufgabe der Erziehung. Würzburg 1997 – in einer von international renommierten deutschen, schweizerischen und französischen Erziehungswissenschaftlern – Winfried Böhm, Wilhelm Brinkmann, Jürgen Oelkers, Michel Soëtard und Michael Winkler – herausgegebenen Reihe. Mannschatz nennt als persönlich bekannte Gesprächspartner aus dem Westen u.a. H. Giesecke, G. Hillig, M. Kappeler, H. Kupffer, T. Kunstreich, R. Münchmeyer, C.W. Müller, W. Sünkel.

samt fand er offenbar eine Form, sich in der neuen Situation einzurichten. Aber das gelang wohl auch, weil man ihn als Experten für die Herausforderungen der historisch neuen Situation betrachten konnte, denn erneut ging es ja darum, angesichts einer in der Gegenwart präsenten Überlieferung das belastende Erbe von der guten Tradition zu sondern, mithin auch die bewahrenswerte – politische, gesellschaftliche, pädagogische, erziehungstheoretische – Überlieferung der DDR von dem Teil des „Nachlasses" zu trennen, den man als aktuell unerwünschtes Erbe mit guten Gründen ablegen konnte.

Methodisch seit langem geübt in der Praxis, an der aktuell präsenten Überlieferung Erbe und Tradition zu unterscheiden, nutzte er seine methodische Kompetenz, um in der Handhabung dieser Unterscheidung seine eigene Identität zu bewahren – in einer Eigen-Konstruktion von Identität, wie sonst, also immer auch mit dem Risiko konfrontiert, der Fiktion zu erliegen, die mit Identitätskonstruktionen verbunden ist, und die sich dem Beobachter der Konstruktion u.a. als Differenz von Geschichten darstellt. Man findet seine neue Geschichte in zahlreichen Texten, die er seit 1990 publizierte. In der ihm vertrauten Praxis eines Wissenschaftlers als Textproduzent nämlich bearbeitete Mannschatz seit 1990/91 die damit gestellte Aufgabe der Identitätskonstruktion, besonders signifikant für seinen eigenen Arbeitsbereich, die Jugendhilfe, und für seinen zentralen Autor, Makarenko, aber auch für seine eigene publizistische Praxis; denn er sichtete seine Publikationen und seine Tätigkeit vor 1990 intensiv – und erzeugte dabei Geschichten und Bilder von sich selbst, die nicht immer in Harmonie mit den Geschichten und Bildern leben, die sowohl seine eigene Praxis vor 1990 belegt, aber auch der nachgehende Beobachter dieser Praxis gewinnen muss, wie zu zeigen ist. Die Quellenlage für solche Beobachtung ist sehr gut. Zur Formulierung seines Makarenko-Verständnisses z.B. wurde er schon 1989 durch seine Teilnahme an einer internationalen Makarenko-Tagung herausgefordert. Seine erziehungspolitischen, -praktischen und -theoretischen DDR-Erfahrungen sortierte und präsentierte, analysierte und bewertete er, heute leicht zugänglich, auch in Buchform, zuerst 1994, als er „Jugendhilfe als DDR-Nachlass" vorlegte, und dann in „autobiographischen Skizzen" noch einmal 2002, auch jetzt im Titel auf die „Jugendhilfe in der DDR" bezogen, schließlich in „Notizen auf der Zielgeraden", die er 2016 publizierte.[75] Man lernt über Mannschatz und seine methodische Praxis der Handhabung der jetzt historisch und kollektiv erzwungenen und für ihn auch persönlich drängenden Unterscheidung von Erbe und Tradition im Blick auf Makarenko und für seine Beobachtung von Theorie und Praxis der Erziehung der DDR, seine eigene Praxis vor 1989 eingeschlossen, deshalb in konzentrierter Form, wenn man diese Texte betrachtet. Ein etwas intensiverer Blick auf

75 Die folgenden Ausführungen beziehen sich also auf Mannschatz, Eberhard: Jugendhilfe als DDR-Nachlass. Münster 1994 sowie auf ders. 2002; ders. 2015/2016. Nachweise aus diesen Texten mit Jahreszahl (94 bzw. 02 oder 16) und Seitenzahl in Klammern im Text.

diese Publikationen kann auch deswegen als ein angemessener Zugang zu seiner Weltwahrnehmung gelten, als Mannschatz zumindest in den beiden Monografien auch selbst über sein Verfahren reflektiert und die Geltung der Aussagen, ihre Perspektive und ihren „Standpunkt“ offenlegt und gegen denkbare Einwände absichert.

In diesen Texten finden sich einerseits die Formeln, mit denen gesellschaftsweit von ehemaligen DDR-Bürgern die Folgen der Zäsur von 1989 verarbeitet wurden. Dann werden z.B. auch wissenschaftliche Disziplinen, nicht allein Industriebetriebe, sondern auch sein Ansatz der Sozialpädagogik „abgewickelt“, die „Lebensleistung“ wird nicht gewürdigt, „Respekt“ eingefordert (etc.).[76] Aber Mannschatz zeigt im Umgang mit dieser besonderen Situation auch Formen der Reflexion, die in ihrer Dichte und Kontinuität, im Duktus und der Fokussierung der Argumente nicht alltäglich sind oder z.B. von allen ehemaligen oder auch nur den ‚abgewickelten‘ DDR-Wissenschaftlern praktiziert wurden. Das ist auch verständlich, denn er ist auch ganz eindeutig besonders betroffen. Zumal die Öffentlichkeit, die sich bald nach 1990 von den menschenverachtenden Praktiken in den Jugendwerkhöfen der DDR zu Recht entsetzt zeigt, ist dafür verantwortlich. Mannschatz sieht sich in diesen Debatten „stellvertretend für den Personalbestand der Funktionäre und Wissenschaftler der DDR-Volksbildung (‚Margots langer Schatten‘)“[77] zum Objekt der Kritik gemacht und so, wie er eine „einseitige Diffamierung der DDR-Jugendhilfe“ konstatiert, bewertet er insgesamt auch die Kritik, die ihm selbst galt. Er kennt diese Situation, er will auch deswegen seine besondere „Befindlichkeit“ (94, S. 9) klären, und zwar dadurch, dass er seine Vergangenheit unter der Frage betrachtet, ob er wirklich der ist, als den ihn die Kritik zeichnet – seine Identität wird also auch explizit zum Thema.

Der „Maßstab“ dieser Analysen ist entsprechend mehrdimensional: Politisch weist er das um 1990 und bis heute nicht seltene Urteil ab, dass die DDR von Beginn an ein „Unrechtsstaat“ und ohne Legitimation war (94, S. 13); gesellschaftlich verlangt er für sich und für alle DDR-Bürger „Respektierung“ seiner und ihrer „Lebensleistung“ (02, S. 15). Beruflich wendet er sich gegen die „Verteufelung“ z.B. der Jugendwerkhöfe (S. 16, 48 f.) und fordert, dass sein „sozialpädagogischer Denkansatz“ (94, S. 7) in seiner Leistung gesehen und auch für die neue Situation des vereinten Deutschland als ein legitimes pädagogisches Handlungs-Angebot wahrgenommen wird (94, S. 93 ff.). Das setze wiederum in der Klärung der Gegenwart und zukunftsbezogen voraus, dass auch die Wissenschaftler der DDR in die Neugestaltung der Jugendhilfe und in die Analyse ihrer Vergangenheit aktiv einbezogen und nicht nur extern begutachtet werden. Neben solchen Forderun-

76 Mannschatz, Eberhard: Zum Umgang mit einem „abgewickelten“ sozialpädagogischen Denkansatz. In: Schiedeck, Jürgen/Stahlmann, Martin (Hrsg.): Pädagogik als Zeitdiagnose. Festschrift zum 70. Geburtstag von Heinrich Kupffer. O. O/o. J. (Neumünster 1994), S. 83-94.

77 Mannschatz 2016, S. 41, ebd. S. 10 für das folgende Zitat.

gen zur Beteiligung und „Anerkennung“ finden sich, zumal in seinem ausdrücklich als „autobiographische Notizen“ charakterisierten Text, auch selbstkritische Bemerkungen und skeptische Urteile über die Möglichkeit solcher „Selbstverständigung und Selbstvergewisserung“ (02, S. 14). Er will deshalb auch gar nicht ausschließen, dass er mit seiner Selbstanalyse nur ein „Selbstbild als Legende“ (02, S. 205) vorgelegt hat. Aber das sei bei der Erzeugung von Texten dieser Art unvermeidlich, denn die Konstruktion einer Identität komme ohne Vereinfachungen nicht aus, immer auch in Kenntnis der Tatsache, dass sie sich zugleich dem Urteil der nachgehenden Leser und Beobachter aussetzen. Um deren Urteil bittet er denn auch, „aber“, wie er mit sich selbst kokettierend ironisch hinzufügt, „bitte höflich und einfühlsam, denn ich bin ein empfindsamer Mensch und könnte unter dem Schock zusammenbrechen“ (02, S. 205). Man ahnt schon, dass ihn Kommentare nicht erschüttern können, allein weil er z.B. westlichen Beobachtern das Recht abspricht, über sein Lebenswerk zu urteilen, er sich ihnen gegenüber jedenfalls nicht rechtfertigen will (02, S. 83 f.).

Welches Bild ergibt die Lektüre, was ist von seiner Rückschau zu halten, wie verhalten sich das Selbst- und das Fremdbild von Eberhard Mannschatz, seine publizistische Praxis vor 1990 und ihre retrospektive Stilisierung nach 1990 zueinander? Wie konstruiert er seine Vergangenheit, wie fügt er Erbe und Tradition zu einem neuen mit dem Anspruch der Konsistenz auftretenden Gesamtbild? Diesen Fragen – nicht urteilend, sondern analytisch verstanden – gehen die abschließenden Bemerkungen nach, selektiv, wie es angesichts der Gattung von Texten, die hier beobachtet werden, auch gar nicht anders möglich ist. Der ideengeschichtlichen und erziehungstheoretischen Rekonstruktionsabsicht der hier insgesamt vorgelegten Überlegungen entsprechend, sollen die denkbaren Fragen auf drei Themen reduziert werden: Erstens auf seinen Umgang mit Makarenko, zweitens auf sein retrospektives Bild der Jugendhilfe und der ihr zugrundeliegenden pädagogisch-politischen, also wesentlich von Mannschatz selbst geprägten Konzeption sowie, darin eingeschlossen, aber das muss sein, sein Bild der Jugendwerkhöfe der DDR, und schließlich drittens seiner Selbstverortung innerhalb der Erziehungswissenschaft bzw. der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR. Dabei soll jeweils sein „Selbstbild“ auch unter der Frage geprüft werden, ob und wenn ja, welche „Legende“ er dabei personenbezogen je konstruiert, oder ob er primär zum besseren Verständnis der Arbeit der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR beiträgt.

Makarenko und die fortdauernde Geltung der Tradition

Auch hier sollte man in der Detailanalyse mit seinem bevorzugten theoretischen Thema beginnen, d.h. seinem Bild von Makarenko und wie er es nach 1989/90 zeichnet. Das ist auch in einer Situation, die meist nur als Bruch und Zäsur erlebt wird, ein günstiger Ausgangspunkt, denn einzig Makarenko stiftete offenbar in der Gemeinde der Wissenschaftler trotz der Zäsur von 1989/90 Kontinuität

zwischen Ost und West. Das hatte sich schon im Frühjahr 1989 angedeutet, als beim Internationalen Makarenko-Symposion im hessischen Rauischholzhausen „der Stand und die Perspektiven der Makarenko-Forschung“[78] unter großer Beteiligung der renommiertesten Forscher aus Ost und West in offen-kollegialer Atmosphäre diskutiert wurden, und Mannschatz war dabei. Das war freilich ein wenig zur Überraschung der Makarenko-Forscher der DDR, die von Marburger Veranstaltern zwar eingeladen waren, deren Einladung ihnen aber vom Leiter der Abteilung Internationale Beziehungen der APW vorenthalten worden war.[79]

Seine Thesen, die in der Tagungsdokumentation zwei Seiten und von (1) bis (6) gezählte Abschnitte umfassten, trugen den Titel „Zum Umgang mit dem Erbe Makarenkos unter erkenntnistheoretischer Perspektive“.[80] Duktus wie Pointierung dieses Beitrags zum Symposion zeigen, der für ihn seltenen Attribuierung als „erkenntnistheoretisch“ ungeachtet, einerseits noch ganz eindeutig Argumentationsformen, die für Mannschatz schon seit langem typisch waren, andererseits aber auch eine systematisierende kategoriale Pointierung und Zuspitzung, die für die Zeit nach 1990 typisch wurden. Angesichts der „Erfahrung unterschiedlicher Interpretationen“ gehe es ihm, so These (1), um die „Frage nach dem richtigen Umgang mit dem Erbe Makarenkos“, wobei ihn aus der Fülle der relevanten Aspekte – „politische, weltanschauliche, biographische, textkritische usw.“ – jetzt nur der „<u>erkenntnistheoretische</u> und <u>wissenschaftslogische</u> Aspekt“ (S. 69, Herv. dort) interessieren, aber „richtig“, wie früher auch, muss die Perspektive schon sein. In These (2) beruft er sich für beide Dimensionen kurz und knapp und allein auf Marxens „Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie“ und die dortigen „Aufstiegs“-Thesen, jetzt als „vom Sinnlich-Konkreten zum Allgemeinen“ eingeführt und als „materialistisch-idealistische Methode“ qualifiziert. These (3) zieht daraus den Schluss, dass deshalb auch für Makarenko entsprechend sein „<u>Bezugsrahmen</u> zu bestimmen“ (ebd.) sei, „innerhalb dessen die Aussagen Gültigkeit besitzen.“ „Wir sind der Auffassung“, erläutert er dann, dass „im Kern die Kollektivbeziehungen als ein Vermittlungsglied … zwischen Gesellschaft und Persönlichkeit“ in dieser Funktion zu sehen seien, „wobei (als pädagogische Sicht)“, wie er ergänzt, „die absichtsvolle und zielgerichtete Gestaltung … sozialer Beziehungen … interessiert“ (ebd.). Mehr „heuristischer Gewinn“, so hofft er in These (4), sei zu erwarten, wenn „es gelingt, der inneren Logik seines Auffassungs-

78 Das zentrale Dokument ist: Hillig, Götz/Weitz, Siegfried (Red.): Internationales Makarenko-Symposion 1989. 28. April-2. Mai im Schloß Rauischholzhausen. Der Stand und die Perspektiven der Makarenko-Forschung. Thesen und Referate. Marburg 1989. Die Thesen wurden zweisprachig, deutsch und russisch, im Ms.-Druck publiziert.

79 Günther-Schellheimer 2005, S. 64 und 66 berichtet von diesen Manövern der APW, die schließlich dazu führten, dass nicht die eingeladenen und auch im Westen renommierten Forscher Werner Kienitz und er selbst, sondern Christa Uhlig als Delegationsleiterin und Mannschatz neben dem eingeladenen Ekkehard Sauermann die DDR vertraten.

80 Ebd., S. 69-70, Detailnachweise in Klammern im Text.

systems“ – diesen Begriff, der seine Lesart von Makarenko danach immer wieder bezeichnet, nutzt er hier erstmals so herausgehoben – „auf die Spur zu kommen“, um nicht „Aussagen zu vereinzeln und willkürlich in vorgefaßte Denkstrukturen einzufügen“ (ebd.). Er erläutert auch sogleich die Schwierigkeiten, diese Absicht einzulösen, weil Makarenko bekanntlich „eine systematische Darstellung nicht hinterlassen hat“ (S. 70). Er folge deshalb, Traditionen des Denkens wirken fort, „sowjetischen Autoren“, die „die Grundidee des Auffassungssystems Makarenkos“ in der „dialektischen Einheit von Erziehung und Leben“ sehen (ebd.). „Die Entfaltung der Grundidee“, so seine „Behauptung“, stelle sich „als ’Auffächerung‘ in drei wesentliche Positionskomplexe“ dar, und zwar „Projektierung der Persönlichkeitsentwicklung unter der Idee der politischen Zielstrebigkeit“, „Gestaltung der kollektiven Tätigkeit als Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und zur Ausprägung der sozialistischen Lebensweise im Kollektiv“ sowie „Zielverwirklichung als pädagogischen Gestaltungsvorgang“ (ebd.). Dieses „Ordnungsraster“ für die Interpretation setzt er an, „zu prüfen“ sei allerdings noch, These (5), „ob und inwieweit das Auffassungssystems Makarenkos als gedankliche Entfaltung aus dem marxistisch-leninistischen Grundverständnis von Funktion, Ziel und Wesen der Erziehung in der sozialistischen Gesellschaft zu erklären ist“ – und das gelte für ihn, ohne dass er diese Einordnung in den Marx‘schen Kontext weiter erläutern müsse oder wolle. Aus dieser „Sicht auf die Auffassungen Makarenkos“ erwarte er schließlich auch „Erklär- und Orientierungskraft … für die Lösung von erzieherischen Aufgaben“, auch deshalb sei Makarenko in der DDR „präsent“ und „(gewinne) an Bedeutung“ (ebd.).
Die unbestreitbaren deja-vu-Erlebnisse, die dieser Text mit seinen Thesen zunächst bei einem jeden erzeugt, der sich längerer und intensiver Lektüre seiner älteren Wissensproduktion gestellt hat, werden in ihrer Aussagekraft für die bei Mannschatz ganz wesentlich von Traditionsstiftung und -bewahrung geprägte Denkform 1989 aber dennoch in ganz neuer Weise bedeutsam: Das zeigt sich – zum einen – wenn man sie mit den anderen Perspektiven auf Makarenko konfrontiert, die ebenfalls in Rauischholzhausen vorgetragen wurden, und – zum anderen – wenn man sie mit der weiteren Diskussion über Makarenko vergleicht, die Mannschatz von 1989 bis weit ins 21. Jahrhundert dann vortragen wird. Das geschieht u.a. in einer Abhandlung, die jenseits knapper Thesen jetzt ausführlich „das pädagogische Auffassungssystem Makarenkos“ vorstellt,[81] also die Interpreta-

81 In Mannschatz 2003, S. 42-86, begleitet von einem Betrag über „Makarenko im Zirkel unterschiedlicher Deutungen“, S. 87-109. Unter demselben Titel – Mannschatz, Eberhard: Zum Auffassungssystem A.S. Makarenkos – findet sich ein sprachlich variierter Text, aber mit identischer Systematik, in Adam, Horst (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen, Versuch von Antworten Bd. II. Rosa-Luxemburg-Stiftung Gesprächskreis Politische Bildung Arbeitskreis «Kritische Pädagogik». Berlin 2014, S. 136-158.

tionskategorie aufnimmt und erläutert, die er 1989 als zentral für eine „richtige“ Interpretation seines Denkers eingestuft hatte.
Blickt man aber zuerst auf den Kontext der Makarenko-Diskussion von 1989, dann erscheint Mannschatz mit seinen Thesen wie ein Fossil, d.h. wie ein Denker, der von den diversen Umwelten und neuen Erfahrungen unbeeindruckt an alten, einmal gewonnenen Einsichten festhält.[82] Nahezu alle übrigen Beiträge, gleich welcher nationalen Provenienz, bestätigen dagegen, dass es erhebliche Interpretationsprobleme über Makarenko und große Diversität in den Rezeptionsmustern weltweit, in den RGW-Staaten ebenso wie in England oder den USA gibt.[83] Andere Vortragende betonen intensiv, dass man „Widersprüche“ in seinem Werk (Froese, S. 62) und erhebliche Kontroversen in der Interpretation zu sehen habe (Fradkin, S. 47). Das sagen auch „sowjetische Autoren“, auf die sich Mannschatz wie auf eine einheitsstiftende und gut beglaubigte Lesart meint berufen zu können, während z.B. Anweiler (S. 62-63) die erheblichen Differenzen in der einschlägigen sowjetischen Makarenko-Forschung verdeutlicht, die bei Mannschatz überhaupt nicht vorkommen. Es bestehe deshalb auch großer Forschungsbedarf (Gordin, S. 19 f.), schon angesichts der trotz aller Marburger Anstrengungen noch nicht zuverlässigen „Quellenbasis“ (Frolov, S. 21). Auch Vorläufer seiner Ideen müsse man sehen, die Makarenko selbst kaschiert habe (Bybluk, S. 23), genauso wie Differenzen in seiner Praxis, die z.B. im Vergleich der Gorki-Kolonie mit der späteren Dzerzinskij-Kolonie unverkennbar seien. Einige der Intentionen Makarenkos, das sagen andere sowjetische Autoren, könnten in ihren wirklichen Intentionen erst angesichts der aktuellen, von Gorbatschow angestoßenen Perestroijka-Bewegung richtig realisiert werden, z.B. die „Einheit von Disziplin und Demokratie“ (Cholodjuk, S. 87-88), aber das, so Anweiler (S. 62), kann auch der Beginn neuer Mythen der Interpretation sein. Die Interpretation sei sogar erziehungstheoretisch noch offen, wie Wolfgang Sünkel belegt, der rein pädagogisch „vom offenen Anfang“ aus argumentiert, ganz jenseits ideologischer Prämissen. Aber die Rechtfertigung für Sünkels wirklich provokante These, dass Makarenko allenfalls einen „Fassadenkommunismus“[84] listig praktiziert habe,

82 Es ist deshalb auch wohl kein Zufall, dass Mannschatz in späteren Publikationen zur internationalen Makarenko-Diskussion, in der sich auch viele Thesen anderer Autoren von 1989 in Abhandlungen ausgearbeitet finden, nicht mehr vertreten ist, jedenfalls ist er in Weitz/Frolov 1992/1993, einem höchst repräsentativen und die weitere Diskussion bis zur Gegenwart inspirierenden Sammelband zur Makarenko-Forschung, als Autor nicht präsent.

83 Im Folgenden wird auf die jeweils knappen Thesen nur mit Autorname und Seitenzahl verwiesen.

84 Sünkel, Wolfgang: Der Untergang der Sowjetunion und die Pädagogik Makarenkos. Versuch über Rezeptionshermeneutik. In: Weitz, Siegfried C./Frolov, Anatolij A. (Hrsg.): Makarenko in Ost und West. II, Marburg 1993, S. 7-27, zu dem zitierten Begriff, S. 11 ff.; dort auch die methodologischen Überlegungen zur „Rezeptionshermeneutik“. In Mannschatz 2002 wird dann aber explizit der Anschluss an Sünkel 1993 gesucht, sogar „geisteswissenschaftlich“ (bereits 1994, S. 109 f.) begründet, weil diese Methode die überzeitliche Geltung von Ideen gegenüber Weltan-

steht noch aus, sie ist Teil der späteren internationalen Diskussion. Die wird dann von Sünkel auch methodologisch begründet, wenn er eine „pragmatische“, also von einem ideologisch-politisch-pädagogischen Kontext regierte Rezeption von einer „theoretischen Rezeption“ unterscheidet und nur in der letzteren „Rezeptionshermeneutik“ die Möglichkeit sieht, Makarenko wirklich systematisch, in der Eigenlogik seiner Pädagogik und nicht im Kontext seiner politischen Instrumentalisierung, pädagogisch-praktischen Verwertung und ideologischen Funktionalisierung zu verstehen – und Mannschatz wird sich später Sünkel sehr stark annähern, erkennbar in der Absicht, Makarenko aus dem nach 1990 nur noch belastenden Kontext der Staatspädagogik der UdSSR zu befreien.

Nichts von diesen offenen Themen und ungelösten Problemen der Makarenko-Forschung, die in der Folgezeit auch die Diskussion intensiv weiter bestimmten und neue Forschung inspirierten, lässt der Beitrag von Mannschatz ahnen. Man mag versucht sein, das als DDR-Spezifik zu interpretieren, mit der Vermutung, dass deren Vertreter auf einer Tagung, die im Westen organisiert wurde, den eigenen Makarenko-Standpunkt nicht aufgeben wollten, aber das ist bei aller prima-facie-Plausibilität wohl kaum zutreffend. Selbst Christa Uhligs Beitrag, nicht der einer Makarenko-Expertin, auf derselben Tagung sagt vielmehr offen, dass Forschungsfragen – „historisch-biographische und textologisch-philologische Forschungen zu seinem Gesamtwerk“ (S. 42) – in der DDR nicht zentral waren, eindeutig nachrangig gegenüber der praktisch-politischen Nutzung, dem „logisch-systematischen Umgang“, der normativen Adaptation und der „Traditionspflege“ (S. 43), die Abwehr der Reformpädagogik eingeschlossen (S. 43). Im Grunde beschreibt sie die Praxis des Umgangs, wie sie bei Mannschatz dominierte. Aber das heißt gleichzeitig nicht, dass damit die DDR-Lesarten Makarenkos erschöpfend dargestellt wären. Für Rauischholzhausen legte auch Ekkehard Sauermann „Kurzthesen“ vor, und zwar zum Thema „Makarenko und Marx“ (S. 49), also zu der Frage des marxistischen Charakters der Pädagogik Makarenkos, die Mannschatz für geklärt ausgibt. Sauermann stellt das dagegen als offenes Problem dar, erwähnt für eine These Arbeiten, die er bereits 1985 und 1987 in der DDR vorgelegt hat[85] und die er jetzt in Erinnerung ruft, um die neuen „perspektivischen Möglichkeiten für die Makarenko-Forschung vorzustellen.“ (S. 49). Dafür liefert er eine Konstruktion, in der Makarenko und – sic! – Paolo Freire insofern als vergleich-

schauungen zeigen könne, wie Mannschatz tatsächlich meint – ohne sich auf die Kritik solcher Ansprüche einzulassen, die seit den 1920er Jahren präsent sind.

85 Er nennt Sauermann, Ekkehard: Revolutionäre Erziehung und revolutionäre Bewegung. Marx, Engels, Lenin über die Erziehung der Arbeiterklasse. Berlin 1985 sowie ders.: Makarenko und Marx. Praktisches und Theoretisches über die Erziehung der Arbeiterjugend. Berlin 1987. Explizite Bezüge von Mannschatz auf diesen Autor und seine Veröffentlichungen finden sich m.W. erst in Mannschatz 1997 u.a. S. 51 sowie dann ders. 2002, S. 80, gegen die unmarxistische Vorstellung von der führenden Rolle des Erziehers – wie er nach 1990 – aber nicht früher – von Sauermann gelernt hat.

bar resümiert werden, dass sie erstmals gezeigt hätten, aber noch nicht realisieren konnten, was „revolutionäre" Erziehung wirklich bedeutet.[86] Mannschatz spielt für diese Lesart keine Rolle, jedenfalls 1989 nicht.
In der ersten umfangreichen Retrospektion 1994 zeichnet er sein eigenes Bild von Makarenko in der DDR, und das hat durchaus neue Züge, auch im Blick auf die eigene Vergangenheit. Zunächst bekräftigt, ja generalisiert er die 1989 auch von Christa Uhlig noch einmal vertretene These (die man seit F. Müller und Hillig kennt), dass es keine Makarenko-Forschung in der DDR gab, nennt das zwar „erstaunlich" (94, S. 8), versucht dann aber mit seinem Bild der DDR-Rezeption Makarenkos diese Diagnose plausibel zu machen. Mannschatz sieht nämlich im Grunde nur zwei, allenfalls drei Rezeptionslinien. Die erste, für ihn letztlich und schon vor 1990 nur als Verkürzung und Verfälschung interpretierbare Rezeptionslinie, sei die im Kontext von Politik, Propaganda und „Sowjetpädagogik" in der DDR präsente, als praktisch-legitimatorische Funktionalisierung gehandhabte Makarenko-Deutung gewesen, in der „Kollektiverziehung zum Disziplinierungsinstrument (verkümmerte)" (94, S. 99) und die Pädagogik angesichts der Erwartung, den „neuen Menschen" zu erziehen, überforderte (94, S. 100). Von dieser Rezeptionslinie grenzt er sich scharf ab, vergisst dabei aber durchgehend, dass seine eigenen Texte bis Ende der 1970er Jahre dafür die besten Belege liefern. Jetzt sieht er darin aber offenbar Arbeiten, die er seiner eigenen „Lebensleistung" nicht mehr zurechnen will. Für die reklamiert er eine zweite Rezeptionslinie, die sich neben dem politisierten Hauptstrang entwickelt und behauptet habe, nicht selten nur „als Marotte geduldet" (94, S. 101), dann aber v.a. an der Humboldt-Universität, also offenbar von ihm selbst, kultiviert worden sei, ein „Paradigmawechsel" der Interpretation (94, S. 102), geleitet vom Begriff der „Aneignung". Das sei die quasi pädagogisch-emanzipatorische Lesart gewesen, die einzig richtige, „ganzheitliche" (94, S. 101), die Eigenständigkeit der Pädagogik gegenüber der Politik anerkennende und dem Klassiker angemessene Lesart, Teil der „Reformbestrebungen innerhalb des Sozialismus" (94, S. 102), Basis auch des „sozialpädagogischen Denkansatzes", den er aus der DDR dem vereinten Deutschland anbieten könne (94, S. 103 ff.). Diese Pädagogik habe sich auch schon bei Makarenko in „basisdemokratischen" Konzepten der Sozialordnung der Heime konzeptionell niedergeschlagen, die auch in der DDR – von ihm also – intendiert gewesen seien, aber nicht realisiert werden konnten, sondern „letztlich an der politischen Vereinnahmung von Erziehung, an Indoktrination und Verkrustung (scheiterten)" (94, S. 60), wie er jetzt kritisch sagt, ganz ohne sich seiner eigenen früheren und kontinuierlichen, immer unter Berufung auf Makarenko vorgetragenen Apologie solcher politisch-pädagogischen Kontrollpraktiken zu erinnern. Er macht jetzt nur „Faktoren aus dem politischen Raum" (94, S. 65) für alle Deformation verant-

86 Sauermann, Ekkehard: In: Weitz/Frolov 1992, S. 144-198.

wortlich, er selbst, der zuständige Abteilungsleiter des Ministeriums, gehört jetzt offenbar nicht mehr in den „politischen Raum“, sondern wird zu dessen Opfer. Die Hauptsache ist anscheinend, dass Makarenko und Mannschatz mit ihm in dieser neuen Lesart gerettet werden, und dafür sorgt Mannschatz auch gegenüber anderen Zuschreibungen. Auch in der Folgezeit ließ er sich durch noch so viel international vorgelegte Forschung nicht von seiner Interpretation Makarenkos abbringen. Das gilt z.B. angesichts der zunächst in der Topik des kalten Krieges und deshalb leicht abwehrbar vorgetragenen Stalinismus-Vorwürfe.[87] Das gilt aber auch nach 1990 und gegenüber historiographisch erneut und fundiert formulierten Befunden, dass Makarenko vor allem mit der Praxis in der späteren Kolonie durchaus als ein Pädagoge gesehen werden kann, der sich den politisch-funktionalen Imperativen des Stalinismus unterworfen habe, jedenfalls angesichts der Prinzipien und der Praxis seiner Pädagogik dafür sehr leicht instrumentalisierbar war.[88] Mannschatz wehrt das pauschal ab und ignoriert die Forschung dann, wenn er sie nicht brauchen kann – bleibt also in seiner Form der Argumentation, die primär Traditionen stiften wollte.[89] Differenzierter wurde das Argument aber ebenfalls gesehen, im Westen[90] zwar eher als in der DDR, aber nach 1990 betrachteten auch DDR-Autoren Makarenko kritisch, schon seine historische Praxis und selbst dann, wenn sie ihm grundsätzlich den Status eines „reformpädagogischen“ Autors

87 Die einschlägigen Argumente, die im Westen seit den 1950er Jahren präsent waren, werden schon bei Helmchen, Jürgen: Die Pädagogik und das Bildungssystem der DDR im Spiegel der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen DDR-Forschung und der DDR-Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Diss. Oldenburg 1981, Masch. Ms. 1981, S. 41 ff. vorgestellt und diskutiert.

88 Die am meisten diskutierte Arbeit für diese These stammt von Kobelt, Karl: Anton Makarenko – Ein Stalinistischer Pädagoge: Interpretationen auf dem Hintergrund der Russisch-Sowjetischen Bildungspolitik. Frankfurt a.M. u.a. 1996; Franz, Manfred: A.S. Makarenko, der Hauspädagoge des sowjetischen Staatssicherheitsdienstes und sein Konzept der kommunistischen Kollektiverziehung. In: Mothes, Jörn u.a. (Hrsg.): Beschädigte Seelen. DDR-Jugend und Staatssicherheit. Rostock 1996 bekräftigt in einer Strukturanalyse der pädagogischen Praxis der Kolonien Kobelts Thesen.

89 So noch einmal eindeutig in Mannschatz 2003, S. 90-94, und dafür nutzt er jetzt zustimmend Forschungsergebnisse westdeutscher Makarenko-Forscher, zumal die von Götz Hillig, und wehrt sowjetische Lesarten, u.a. die von Jessipow/Gontscharow entschieden ab (S. 92 f.), weil deren Interpretation Makarenkos ihn in ein „Konzept, das an dümmlicher Hintertreppen-Logik wohl kaum zu überbieten ist“ einpasse: Aber die Zitate, die er angreift, bezeichnen – so schießt man Eigentore und strickt an „Legenden“ – exakt solche Aussagen, z.B. für die führende Rolle des Erziehers, die Mannschatz selbst seit 1951 und danach ohne jede Reserve als Kern der Ansichten Makarenkos nachgebetet hatte.

90 Eine reflektierte Position vertritt sehr früh Hillig, Götz: Makarenko und der Stalinismus. Überlegungen und Kommentare zu einem strittigen Thema. In: Neue Sammlung 36 (1996) 2, S. 287-301; für die komplizierte Lage lese man nur Hillig, Götz: Anton Semenovič Makarenko – ein Nicht-Kommunist im Dienst der sowjetischen Sicherheitsorgane. In: Jahrbuch für Forschungen zur Geschichte der Arbeiterbewegung. 3 (2005), S. 48-63.

zubilligen.[91] Auch Bildungshistoriker der DDR werfen, freilich erst nach 1990, aber dann doch – und anders als Mannschatz – die Frage auf, ob der Kontext von Pädagogik, pädagogischen Traditionen und Stalinismus nicht doch ein wichtiges Thema sei, und beginnen auch, sich dieser Diskussion methodisch reflektiert zu stellen.[92]

Unbeeindruckt von aller Forschung sah Mannschatz dagegen konstant bis zum Ende seiner publizistischen Auseinandersetzungen mit den Opponenten seiner Pädagogik und Erziehungstheorie „keinen Anlaß, mich neu zu erfinden".[93] Makarenko bleibt sakrosankt, zumindest die „Tradition des ganzen Makarenko und des frühen Marx" (94, S. 5). Das sind aber Traditionen, die er jetzt, selektiver als früher und, anders als früher, um eine spezifische, auch im Westen noch akzeptable Marx-Lesart erweitert, um sie als Tradition in neuen Welten anerkennen zu können. Mannschatz gehört deshalb wohl in den Kreis der Autoren, die an der „Kanonisierung Makarenkos" arbeiteten, weil solche Kanonisierung politisch wie theoretisch funktional und instrumentalisierbar war, aber auch, weil sie ihm selbst erlaubte, mit seiner eigenen – umgedeuteten – Vergangenheit zu leben.[94]

Man wundert sich allenfalls, dass Makarenko bei distanzierten Beobachtern nicht zu den „pädagogischen Erlöserfiguren" gerechnet wurde, deren „Inszenierungsgeschichte" jüngst als so typisch für pädagogische Reflexion analysiert wurde; denn von „St. Makarenko" wird ja auch gesprochen, zumindest im Kontext der nicht unproblematischen Editionsgeschichte seiner Werke in der Sowjetunion.[95] Mannschatz blieb jedenfalls Makarenko treu. In zahlreichen Arbeiten, die er selbst wie Dokumente zusammenstellte, nahm er zugleich Stellung zu den anderen Themen, die ihn umtrieben, schon weil er zu einer Person der öffentlichen Kontroverse und Attacke geworden war, z.B. für die Bewertung der Jugendhilfe in der DDR, zumal in der Kritik an der Praxis der Jugendwerkhöfe.[96]

---

91 Ich nenne nur Günther-Schellheimer, Edgar: Zur Makarenko-Rezeption. In: Adam 2014, S. 120-135.

92 Uhlig, Christa: Stalinismus – (k)ein Thema für die Pädagogik? In: Pädagogik und Schulalltag 52 (1997), S. 267-278.

93 Zit. nach Mannschatz 2016. S. 40.

94 Hillig, Götz; Zu den Voraussetzungen der Kanonisierung Makarenkos. In: Bildung und Erziehung 54 (2001) 1, S. 39-53.

95 Meine Anspielung gilt Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern 2013 – ohne Makarenko. Für die hagiographische Zuschreibung Hillig, Götz: Sankt Makarenko. Zur Editionspraxis der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR/ UdSSR (1950-1983). (Opuscula Makarenkiana, 4). Marburg 1984.

96 Die wohl umfangreichste Liste findet sich in Mannschatz 2002.

Jugendhilfe in der Kontroverse – Wandel und Selektivität der Wahrnehmung, Abwehr von Verantwortung

Nach 1990 legte er bald, auch intensiv theoretisch abgesichert, Rückblicke auf seine Arbeit im Kontext von Jugendhilfe und Sozialpädagogik vor, auch weil man ihn als „Berichterstatter" (2002, S. 114) für ein im Westen doch weithin unbekanntes Thema zu Vorträgen und Publikationen einlud, und auch, weil die Jugendhilfe, von den geschlossenen Jugendwerkhöfen und zumal von der „Einweisung nach Torgau" aus, zu den besonders kritisch diskutierten Institutionen der DDR-Überlieferung gerechnet wurde. Mannschatz widmete sich dieser Überlieferung, auch aus dem Zwang zur eigenen Rechtfertigung, der aus der Gleichsetzung seiner Sozialpädagogik mit der Praxis der Jugendwerkhöfe erzeugt wurde.[97] In seinen Texten arbeitet er konstant an dem Versuch, die Jugendhilfe der DDR als eigene und immer noch legitimierbare Tradition darzustellen, erneut auch mit Makarenko, vor allem aber in der Präsentation seines eigenen und für ihn jetzt systematisch gültigen „sozialpädagogischen Denkansatz(es)", den er trotz aller historisch-politischen und theoretischen „Ambivalenzen seiner Herleitung" als „Verwertungsangebot" (1994, S. 93-128) der westdeutschen Sozialpädagogik anbot. Dieser Versuch wurde in seiner Brisanz sichtbar, als Mannschatz von dem ihm politisch-ideologisch nahestehenden, ebenfalls an der Rettung sozialistischer Traditionen interessierten westdeutschen ‚kritischen' Sozialpädagogen Timm Kunstreich, der an der aus dem traditionsreichen „Rauhen Haus" in Hamburg hervorgegangen Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie lehrt, mit seinen Überlegungen dem sozialpädagogischen Publikum in einem „Grundkurs Soziale Arbeit", also als anzuerkennendes Lehrbuchwissen, vorgestellt wurde.[98] Das geschah zuerst in einem Vortrag in Hamburg und dann in einer Publikation und wurde in beiden Formen ganz ohne auch nur irgendeine kritische Bemerkung auf den historisch-politischen Kontext dieser Pädagogik oder gar der Jugendwerkhöfe den Studierenden wie der professionellen Öffentlichkeit prä-

97 Dazu Mannschatz, Eberhard: Zum Umgang mit der Jugendhilfe als DDR-Nachlass. In: Alternative Enquetekommission Deutsche Zeitgeschichte, Arbeitsgruppe Bildung/Gesellschaft zum Schutz von Bürgerrecht und Menschenwürde e.V./Initiative für die volle Verwirklichung der verfassungsrechtlichen Grundrechte und gegen Berufsverbote: Buddin, Gerd/Dahlke, Hans/Kossakowski, Adolf (Hrsg.): Unfrieden in Deutschland 3. Weissbuch. Bildungswesen und Pädagogik im Beitrittsgebiet. Berlin 1994, S. 381-392; ders.: 1994; ders.: Rückblick auf die Soziale Arbeit in der DDR – Eberhard Mannschatz berichtet am Beispiel der Jugendhilfe. In: Kunstreich, Timm (Hrsg.): Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit, Band II. Blicke auf die Jahre 1955, 1970 und 1995 sowie ein Rückblick auf die Soziale Arbeit in der DDR (von Eberhard Mannschatz). Impulse – Werkstatt Fachhochschule. Bielefeld 1997/2014, S. 185-220; ders. 2002; ders.: Gemeinsame Aufgabenbewältigung als Medium sozialpädagogischer Tätigkeit. Denkanstöße für die Wiedergewinnung des Pädagogischen aus der Makarenko-Rezeption. Berlin 2005.

98 Mannschatz 1997/2014; Kunstreich, Timm: Was ist heute kritische Soziale Arbeit? In: Adam 2014, S. 77-88

sentiert, aber mit der These des Herausgebers versehen, dass nicht die politisch-gesellschaftlichen Systemdifferenzen nach Ost und West, sondern die Formen der Sozialarbeit im Dual von ‚kritisch' vs. ‚affirmativ' den wesentlichen Unterschied machen.[99] Auf die Defizite solcher Ausschluss- und Harmonisierungspraktiken machte erst die nachgehende öffentliche Debatte in der Hochschule und in der bundesweiten Publizistik aufmerksam.[100] Diese Debatte wurde im Wesentlichen durch die Kritik einer Studentin der Hochschule angestoßen, die als ehemalige DDR-Bewohnerin aus eigener Erfahrung wusste, was Jugendhilfe in der DDR bedeutete und welche Rolle Mannschatz dort spielte. In der nachfolgenden, auch in der Tagespresse intensiv geführten öffentlichen Diskussion,[101] in der Mannschatz und Kunstreich auch vor dem Hintergrund von Torgau meist kritisiert, hier und da aber auch gegen die „Skandalisierung"[102] ihrer Positionen in Schutz genommen wurden, begegneten Mannschatz wie Kunstreich, aber auch Vertreter der Hochschule der Kritik durch ein scheinbares Zugeständnis, indem sie das Versäumnis der Kontextualisierung einräumten, und durch eine offenkundig irreführende Generalisierung. Gemeinsam distanzierten sie sich scharf von allen For-

99 Kunstreich einleitend zur Publikation des Vortrags: „So wurde aus dem Vortrag von Eberhard Mannschatz … ein eigenständiger Beitrag, den wir aus zwei Gründen für bedeutsam halten. Zum einen macht der Rückblick auf die Soziale Arbeit der DDR deutlich, daß das Jugendhilfesystem der DDR facettenreicher und widersprüchlicher war als es aus West-Sicht vielen erscheint, zum anderen unterstreicht Eberhard Mannschatz in seinem Beitrag, dass auch in der Sozialen Arbeit die Grenze nicht zwischen Ost und West verläuft, sondern zwischen einem affirmativen Konzept Sozialer Arbeit und einem kritischen. Seine Einladung zum Dialog darüber, daß weder Torgau, noch Glückstadt, noch sonst irgendeine Form des Ein- und Ausschließens in ein Verständnis kritischer Sozialer Arbeit und Pädagogik paßt, sollten wir annehmen.". Kunstreich 1994, Grundkurs II, S. III.

100 Diese Kritik ging von Evelyn Zupke aus, die angesichts des entproblematisierend-apologetischen Verhaltens von Kunstreich und der Hochschule dann auch ihr Studium abbrach. Evelyn Zupke hatte als Oppositionelle in der DDR u.a. im Weißenseer Friedenskreis gearbeitet und war u.a. 1989 an der Aufdeckung von Wahlfälschungen beteiligt. Sie wurde im Übrigen 2021 zur Bundesbeauftragten für die Opfer der SED-Diktatur gewählt.

101 Eine gute Übersicht über die Themen und die Akteure dieser Diskussion bietet Grimm, Peter: Soziale Arbeit und Dunkelzelle. Mannschatz am Rauhen Haus. In: Horch und Guck 2 (2012) 76, S. 66-69 (auch: http://www.horch-und-guck.info/hug/archiv/2012-2013/heft-76/torgau/ (6.4.2021).
Grimm behauptet im „Nachsatz", dass Mannschatz auch Mitglied der NSDAP gewesen sei: „Der SED/Die Linke-‚Pädagoge' Eberhard Mannschatz war zudem Mitglied der nationalsozialistischen Partei gewesen – mit der NSDAP-Mitglieds-Nr. 9 990 556. Quelle: Kappelt, Olaf: Braunbuch DDR. Nazis in der DDR, Berlin (West) 1981, S. 292." – Das ist bislang nicht überprüft worden.

102 Für die Verteidigung Cremer-Schäfer, Helga: Wer definiert, wie die Geschichte von repressiver Integration und moralisch legitimierter Ausschließung (wo und wann auch immer) zu erinnern und zu verantworten ist? Ein Beitrag zum Sinn der entrüsteten Skandalisierung des Grundkurs Soziale Arbeit von Timm Kunstreich und der Ev. Hochschule des Rauhen Hauses. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 33 (2012) 127, S. 83-97. Auch in: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-458824).

men geschlossener Heimerziehung, gleich ob in Ost oder West, und gemeinsam bekräftigten sie ihren Standpunkt von der zentralen Differenz der Sozialpädagogik nach affirmativ und kritisch in der, auch von Kunstreich mitherausgegebenen, Zeitschrift „Widersprüche".[103] Hier, und ausdrücklich auch bei Mannschatz, war es dann die DDR selbst, die zum Thema wurde. Kunstreich ging es um die Legitimität sozialistischer Politik und Pädagogik überhaupt; bei Mannschatz war die DDR insgesamt Thema, wenn er seinen Kritikern unterstellte, sie würden die Zuschreibung als „Unrechtsstaat" schon allein von der Situation in Torgau und d.h. vom System und der Praxis der Jugendhilfe aus formulieren. Ganz abgesehen davon, dass in der Debatte über den „Unrechtsstaat" ganz andere, und viel gewichtigere, verfassungs- und rechtspolitisch, demokratietheoretisch und zivilgesellschaftlich fundierte Argumente benutzt werden, zeigte Mannschatz hier nur, dass er noch keinen angemessenen Begriff für das Gesellschaftssystem hatte, dem er nun angehörte. Denn „marktwirtschaftlich", wie er gern zur Bestimmung dieser Gesellschaftsordnung sagte (1994, S. 85), mag die ökonomische Verfassung sein, verfassungsrechtlich und für die Frage nach dem Rechtsstaat ist das keine auch nur irgendwie hinreichende Qualifizierung, und sie taugt auch nicht dazu, die Struktur der Organisation der Jugendhilfe zwischen Staat und „freien", also zivilgesellschaftlichen Trägern zu verstehen.
Systematisch gesehen veränderte sich jenseits solcher politischen Lagerkämpfe aber auch die theoretische Argumentation von Mannschatz, wenn er in der Beobachtung der DDR-Jugendhilfe seine Sozialpädagogik formulierte und als systematisches Theorieangebot präsentierte. „Kollektivität" als Ziel und Vergesellschaftungsform kommt z.B. nicht mehr vor, „Gesellschaft", gar „sozialistische Gesellschaft", verlor ihre vorher unbefragt angenommene determinierende Kraft. Jetzt wurden „Sozialpädagogik" oder „Gemeinschaftserziehung" als begriffliche Referenzen eingeführt. „Gemeinschaft" wurde nach 1990 zu einem Begriff, mit dem scheinbar die gesamte Problematik der Kollektiverziehung gebannt werden konnte. Aber das war selbst wieder eine harmonistisch-selektive Konstruktion, wenn man sieht, wie dieser Begriff ebenfalls nach 1990 bei anderen Autoren auch vor dem Hintergrund zeitgenössischer Erfahrungen in seiner Problematik gesehen und auch in historischer Retrospektion verortet wurde. Aus dem Kreis der Makarenko-Rezipienten der DDR wurde die These vorgetragen, jetzt freilich zugespitzt auf den reformpädagogischen Gebrauch des Begriffs, vor allem im bürgerlichen Milieu: „Offensichtlich haben reformpädagogische Bestrebungen der Gemeinschaftserziehung eine Affinität zu totalitären Systemen. Alle deutschen reformpädagogischen Schulgemeinden und ihre Ideenträger, wie Wickersdorf mit Wy-

103 Ihre Beiträge in: Widersprüche 33 (2013) 129: Mannschatz, Eberhard: Zur Positionierung der Jugendhilfe. Themenbezogene Erörterung aus einem verschütteten Denkhorizont, S. 75-92; Kunstreich, Timm: „Ihr wollt unser Bestes? Ihr kriegt es nicht!" Notate zur Abschaffung der Heimerziehung. In: Widersprüche 33 (2013) 129, S. 93-116.

neken, die Landschulheime von Lietz, die Odenwaldschule Geehebs, haben den Faschismus überlebt, hier muss auch Peter Petersen besonders genannt werden, der sogar zu einem Theoretiker der Hitlerjugendbewegung und der Volksgemeinschaft wurde." Aus dieser scharfen Kritik wurde einzig ein marxistischer Vertreter dieser Art von Pädagogik ausgenommen: „Allein der konsequent / marxistische Bernhard Uffrecht mit seiner Lern- und Arbeitsschule Letzlingen blieb aufrecht – und damit seinem Namen treu: Seine Schule wurde aufgelöst. Leider wird von ihm keine Notiz genommen, und nur die anderen – angepassten – haben überlebt und in der deutschen Erziehungsgeschichte Bestand."[104] Aber vielleicht war es gut, dass Mannschatz sich nicht an solchen, selbst wieder hoch selektiven Traditionskonstruktionen beteiligte, denn der hier zitierte Günther-Schellheimer ignorierte aus dem sozialistischen Lager ja z.B. Minna Specht und die von Leonard Nelson gegründete Schule Walkemühle, die ganz ohne „Affinität" zu totalitären Systemen waren. Aus der bürgerlichen Tradition ignorierte er auch, dass Paul Geheeb in die Schweiz ging und keinen Anlass sah, seinen Gemeinschaftsbegriff zu verändern, so wenig wie Kurt Hahn, der sich vor den Nazis von Salem nach Gordonstoun in Sicherheit brachte. Vor allem aber stellte er gar nicht die Frage, ob das Vertrauen auf das Kollektiv die gleiche Ambivalenz erzeugt, die dem Gemeinschaftsbegriff anhaftet. Aber dann hätte er auch kritisch gegenüber Makarenko und der DDR-Jugendhilfe sein müssen, vielleicht sogar über die Passung des Begriffs „totalitäres System" auch für die DDR nachdenken müssen – das überließ er Mannschatz, der, freilich wieder generalisierend, nach 1990 immerhin einräumte, dass „Gemeinschaftserziehung (nicht nur in der Fassung als Kollektiverziehung in der DDR) für politische und ideologische Vereinnahmung instrumentalisiert worden ist."[105]

Seine Arbeit an der retrospektiven Konstruktion der Jugendhilfe der DDR sorgte aber dennoch für die nächste Legende, die er in seiner Selbstvergewisserung erzeugte. Für den auf Jugendhilfe bezogenen Teil der Rekonstruktion war es vor allem signifikant, dass von „Umerziehung" zunächst, 1994 und in der Darstellung des DDR-Systems der Jugendhilfe, überhaupt nicht mehr die Rede ist, und explizit anders erst 2002, aber auch dann in diskussionswürdiger Weise. 1994 wurde die DDR-Jugendhilfe quasi wertfrei als eines der denkbaren modernen Systeme der Jugendhilfe wie andernorts auch vorgestellt, gern unter Berufung auf die Darstellung der DDR-Jugendhilfe bei Julius Hoffmann. Das ist eine westdeutsche Studie von 1981, die bewusst von Kritik und kontextualisierender Analyse abgesehen hat und in der Beschreibung, für Mannschatz höchst angenehm, allein den Intentionen der DDR-Gesetzgebung folgte. Mit solchen Referenzen und Intentionen beschrieb Mannschatz die DDR-Jugendhilfe, lobte das eng eingebundene

104 So Günther-Schellheimer, Edgar: Zur Makarenko-Rezeption. In: Adam 2014, S. 120-135, zit. S. 129/130.

105 Mannschatz 1997, zit. S. 55.

Ehrenamt, immer geleitet von der Basisthese, dass Jugendhilfe quasi kontextfrei verstanden werden könne, nur dem pädagogischen Imperativ verpflichtet – worüber sich zumindest der frühe Mannschatz ebenso wie Makarenko doch wohl gewundert hätten, weil sie die Einbindung in die sozialistische Gesellschaft für Theorie und Praxis als zentralen Ausgangspunkt herausgestellt hatten. Jetzt dachte er anders, quasi systemfrei, denn Jugendhilfe sei immer und primär mit dem Problem konfrontiert, dass sie ihre Arbeit im „Spannungsfeld von Hilfe und Kontrolle" zu leisten habe (so noch 2002, S. 85) und ihre „ethische Zentralfrage" (ebd.) darin bestehe, ob sie die ihr zu Schutz und Hilfe anvertrauten Jugendlichen auch „‘zu ihrem Glück zwingen'" (ebd.) dürfe – und das ist ja auch eine Umschreibung der alten Umerziehungsintention, die er auch nach 1990 nicht negierte. In der Praxis der DDR, das immerhin räumte er ein, „können", allerdings nur „in wenigen Fällen", wie er meint relativierend sagen zu können,[106] auch „Fehler vorgekommen sein" (2002, S. 87), aber die „Kritik an der Pervertierung zu allumfassender Gängelei" (S. 89) findet sich erst post festum und sie betrifft nicht seinen grundlegenden sozialpädagogischen Ansatz.
2002 allerdings wurden die Praxis der „Kollektiverziehung" generell und auch die Wirklichkeit in Torgau durchaus kritisch gesehen, auch „selbstkritisch" (02, S. 101), denn, wie er nicht leugnen wollte, „das alles ist aus dem Ruder gelaufen" (ebd., S. 106). „Umerziehung" sei ein „Fehler" gewesen, ja „Mißbrauch", aber das alles sei von ihm „nicht beabsichtigt" (S. 107), sondern politisch erzwungen worden. Zur Kritik dieser Politik, die eine Grundsatzkritik am politischen System der DDR hätte sein müssen, sei er aber „auf Grund meiner politischen Überzeugung nicht disponiert und auch nicht bereit" gewesen (S. 98) – und er akzeptiert, wenn man ihm deswegen „persönliches Versagen" vorwirft. Zu einer systematischen Kritik der Absicht der Umerziehung und ihres gesellschaftlichen Kontextes kommt er aber auch dann nicht, sondern nur zu einer Kritik der „geschlossenen Einrichtung" (S. 92) als der pädagogischen Form zur Erreichung solcher Ziele. Die Form sei deshalb das Basalproblem, weil sie für die Ordnung des Verhältnisses von „Individuum" und „Gesellschaft/Gemeinschaft" [sic, ohne Unterscheidung] nicht geeignet sei – und das hätte er bei Makarenko lernen können, aber, leider, habe er „Makarenko ‚falsch gelesen'" (S. 103). In den späteren kommentierenden Passagen zur eigenen Literatur, „mit Abstand gelesen" (2002, S. 141), kommt das Thema aber schon nicht mehr vor, obwohl die einschlägigen Titel zum Thema von

106 Die inzwischen vorliegenden umfassenden Berichte zur Situation der Heimerziehung und der Jugendwerkhöfe in der DDR (vgl. die Hinweise oben in Anm. 13) sprechen eine andere Sprache, sie deuten eher auf systematische Deformation als auf wenige Fälle. Zumal von Mannschatz die Praktiken der Diagnose kaum in ihrer stigmatisierenden Funktion hinreichend gesehen wurden, jedenfalls nicht in der offenkundigen und fatalen Problematik, die nachgehende Studien zeigen, vgl. u.a. Methner, Andreas: „Diagnose: verhaltensgestört". Das Kombinat der Sonderheime in der DDR. (Schriftenreihe der Beauftragten des Landes Brandenburg zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur, Bd. 8). Berlin 2015.

1976 und 1979 hier wenigstens noch im Literaturverzeichnis genannt werden, anders als im ersten Band zur Selbstvergewisserung über „Jugendhilfe“ (1994), wo sie nicht einmal im Literaturverzeichnis aufgeführt sind – und das Thema auch vollständig fehlt. Das ist ebenso signifikant wie die Tatsache, dass auch noch 2002 der Begriff der „Disziplin“, in dem er zu DDR-Zeiten seine Bilder von gesellschaftlicher Normalität und der Abwehr von Individualität gezeichnet hatte, auch immer im Rückgriff auf Makarenkos Überlegungen zu „Defektivität“, nach 1990 gar nicht mehr vorkommen.

Im Ergebnis, das zeigt sich konstant seit 1990, wird in dieser selbstapologetischen Rhetorik das System der Jugendhilfe – gegen alle Beschreibungen, die Mannschatz bis 1990 selbst gegeben hatte – vollständig entpolitisiert und entideologisiert und damit zugleich aus dem Ursprungs- und Handlungskontext gerissen, in dem es seine historisch-gesellschaftlich spezifische und für die gesellschaftlich typischen Merkmale der Pädagogik der DDR diskutierbare Gestalt gewonnen hatte. In jeder dieser Formen und Praktiken der Entthematisierung offenbart sich zugleich die Absicht, gegen die historische Gestalt und Praxis dieses Systems die Tradition zu bewahren, in der es gerechtfertigt wurde. Man kann Mannschatz nahezu beliebig aus seinen Publikationen vor 1990 zitieren, um zu belegen, dass er bis dahin Gestalt wie Praxis dieses Systems vollständig anders diskutiert hatte: politisiert, ideologisiert, kontextgebunden. Das systematische Selbstdementi, das hat sich in den Argumentationspraktiken nach 1990 gezeigt, war offenkundig auch notwendig, um sich gegenüber der Erfahrung der Praxis der Jugendwerkhöfe zu immunisieren – aber diese Praxis holte ihn dennoch ein. Dann blieben nur rhetorische Figuren, die an die aktuellen Ausreden katholischer Würdenträger erinnern, die mit der Tatsache und den Folgen von sexuellem Missbrauch in katholischen Einrichtungen und durch katholische Amtsträger konfrontiert wurden. Auch Mannschatz leugnete die Verantwortung in seinem Theoriekonstrukt konsequent, hatte er doch von Beginn an „Fehler“ der Praxis allein auf die Praxis selbst attribuiert, die eben die Lehren der Theorie nicht „richtig“ angewandt habe. Die Selbstauszeichnung der Partei, die „immer Recht hat“, wird auf die zur sakrosankten Tradition erklärte Lehre, hier Makarenkos, übertragen – und es bleibt nur die Unschuldszuschreibungen heischende Frage „Hatte ich diesen Einfluß?“ Zwar räumt er sogleich ein, „für Jugendhilfe und Heimerziehung schon“, und die Untersuchungen der administrativen Praxis seiner Abteilung im Ministerium zeigen, dass und wie er aktiv war, u.a. in der Verfolgung von Verstößen gegen die „Disziplin“ und in der Einweisung nach Torgau.[107] Aber er relativiert seine Verantwortung und verlangt Verständnis, auch indem er die Zuschreibung von Verantwortung mit einem Begriff diskreditiert, der im politischen Kontext den Zugriff des Westens auf die

107 In den Unterlagen des Bundesbeauftragten Heimerziehung wird hinreichend deutlich, welche starke Rolle bei der Einweisung die Berufung auf „Disziplin“ hatte.

legitime Eigenexistenz und Souveränität des Ostens markiert hat: „Für alles soll ich persönlich verantwortlich gewesen sein … Mit diesem Alleinstellungsmerkmal mußte und muß ich leben. Einfach war und ist das nicht" (2015, S. 82). Aber er hat es erlitten und nimmt es neu auf: „Die Westseite hat die Deutungshoheit übernommen" (ebd. S. 86), aber Mannschatz will die Deutungshoheit behalten, selbst wenn es dazu der Konstruktion von „Legenden" bedarf.

Theoriebildung nach Makarenko – semantische Transformation, Kontinuität des Grundgedankens

Auch für seine systematischen Arbeiten wollte er nach 1990 die Deutungshoheit behalten, retrospektiv, aber vor allem auch für den theoretischen Lernprozess, den er sich für die Zeit seit dem Ende der 1980er Jahre bescheinigte.[108] Ungeachtet der Tatsache, dass er seine „Begegnung mit der pädagogischen Wissenschaft" (2015, S. 92 ff.) und sein „Verhältnis" zu ihr nur mit „befriedigend" (S. 94) bewertet, viele „Fehlstellen und Unsicherheiten" einräumt (S. 96), ungeachtet auch der Tatsache, dass er in der Wissenschaft, die ihm jetzt begegnet, vor allem viel „weitschweifiges gelehrtes Gesülze" (02, S. 119) konstatiert, arbeitet er an seinen systematischen Themen weiter. Für seine Arbeiten in der späten DDR beanspruchte er dabei schon für 1987/88 und für die Arbeiten in der Sektion Pädagogik der HU, Mitarbeiter an einer „paradigmatischen Wende" (02, S. 191 f.) gewesen zu sein, ja mit seinen erziehungstheoretischen Arbeiten nichts weniger als einen „Quantensprung" (S. 184) geliefert zu haben. Solche Qualitäten schreibt er seinen Überlegungen zu Status und Qualität der Erziehung zu, besonders in der Annahme, dass sie „relativ unabhängig" (S. 184) sei, also die „relative Eigenständigkeit" generell zeige, die er schon dem Teilbereich der Jugendhilfe zugeschrieben hatte (S. 94, S. 83).

Diese These grundiert auch seine Überlegungen über „Erziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit", die er 1997 in einem Würzburger Verlag und auf Einladung westdeutscher Kollegen publizierte. Gerahmt sind diese Thesen dort von seinen bekannten Leitbegriffen – von „Aneignung" zu „Gemeinschaft", „Aufgabenprofil" und „Gestaltungsprozeß" (etc.), aber auch erweitert um Karl-Friedrich Wessels Kategorie der „Humanontogenese", die zusammen mit der „Gesellschaftsentwicklung" das „Koordinatensystem" bilde, in dem Erziehung stattfindet. Die Argumentation lässt schließlich auch erkennen, dass er die Imperative der Methodik, jetzt „Gestaltung", als Prüfstein einer jeden Pädagogik nicht vergessen hat, sie

108 Mannschatz 1994; ders: Spätes Tagebuch. Nachgedachtes, Quergedachtes, Befindlichkeiten. Berlin 2003; ders. 2005; ders.: Was zum Teufel ist eigentlich Erziehung? Auf verschlungenem Entdeckerpfad. Berlin 2010; ders.: Wissenschaftliche Schule wider Willen. In: Kirchhöfer/Uhlig 2011, S. 109-118; ders. 2015/2016.

also als „praktische Wissenschaft“[109] denkt (2010, S. 209). Das machte er, seine Semantik zeigt das, im Grunde immer noch von Makarenko aus, wie er selbst an anderer Stelle für seinen „Quantensprung“ auch einräumt.[110] Aber das geschah jetzt von einem Makarenko, der nicht, wie in der DDR, politisch und ideologisch „umgefälscht“ (1997, S. 50) gelesen wurde, aber auch nicht, wie im Westen gelegentlich doch, theoretisch neu gerahmt wird.[111]
Dabei nahm er sich nicht weniger vor als die Antwort auf die wirklich systematisch bedeutsame Frage: „Was Erziehung eigentlich ist?“, als Buchtitel sogar diabolisch zugespitzt: „was zum Teufel ist eigentlich Erziehung?“ (2010). Für die insgesamt intendierten „Denkanstöße für die Wiedergewinnung des Pädagogischen“ (2005) ging er auch wieder auf Makarenko zurück, denn er suchte die „Denkanstöße“ aus der Makarenko-Rezeption zu gewinnen. Sein sozialpädagogisches Programm belegt das auch ganz deutlich, denn das Pädagogische zeige sich als „Gemeinsame Aufgabenbewältigung als Medium sozialpädagogischer Tätigkeit“ und „Aufgabe“, das war schon 1951 eine wesentliche Bezugsgröße. Dennoch wähnte er sich trotz solcher Traditionen und Selbstbezüge in diesen seit mehreren Jahrhunderten intensiv bearbeiteten Fragen selbst „auf verschlungenem Entdeckerpfad“,[112] aber mehr als Topoi, die aus seinen Makarenko-Texten gut bekannt sind,[113] kommen als Ergebnis nicht vor. In diesen Kontext semantischer Transformation gehören seine erneuerten Plädoyers für und die Konzentration auf die „Aufgabe“, auf Verantwortung, Methode und Technik, verbunden mit dem Plädoyer für „selbstverantwortliches schöpferisches situationsbezogenes Handeln“ (S. 98 f.) – neu im Blick mag die „Situation“ sein, die er mit seinen Mitarbeitern neu entdeckt hatte und jetzt, sozialpsychologisch aufgeklärt, in seine Theoriearbeit integriert. Auch die Kybernetik hatte sein Blickfeld erweitert, ohne dass er autopoietische Denkweisen nutzte, wenn er an sich selbstregulierende Systeme im Kontext von Erzie-

109 Das bedeutet, „daß sie … sich nicht mit Erklärung zufrieden gibt, sondern Handlungsanleitungen anstrebt für pädagogische Tätigkeit, deren Erfolgssicherheit von ihrer Übereinstimmung mit den Zwangsläufigkeiten des Elementargeschehens abhängt.“ Mannschatz, 2010, S. 209, Herv. dort.

110 Mannschatz 2002, S. 180, Herv. HET, wo er den „Drahtseilakt auf dem Gipfel der pädagogischen Theorie (1980 bis 1983)“ beschreibt: „Ich nähere mich diesen Themenkreisen [der allgemeinen Pädagogik in der Kooperation mit Salzwedel, s. o. 4.] von der Kollektiverziehung her, wie nicht anders zu erwarten, verarbeite ‚meinen‘ Makarenko und bringe nahezu im Alleingang einen originären Beitrag ein (wenigstens sah ich das so).“

111 Die Optionen dazu liefert z.B. Weitz, Siegfried C.: Zum Beispiel Makarenko. Annäherungen an eine kontextuelle Pädagogik. Marburg 1992; auch: ders./Spiegel-Weitz, L.R.: Ganzheitlichkeit und Kontextualität bei Makarenko. In: Weitz/Frolov 1992, Bd. I, S. 44-81.

112 Mannschatz 2010.

113 Die nachfolgenden Zitate sind aus Mannschatz 2015, mit Nachweisen in Klammern im Text – sie lassen sich aus seinen Arbeiten von 2010 ebenfalls leicht belegen, die Begriffe schon in Mannschatz 1951 – dort unter Berufung auf Makarenko. Ders: Gemeinsame Aufgabenbewältigung als Medium sozialpädagogischer Tätigkeit. Denkanstöße für die Wiedergewinnung des Pädagogischen aus der Makarenko-Rezeption. Berlin 2005.

hung dachte (noch 2010, S. 207). Aber schon bei „Schulklima" überschätzte er seine Entdeckerqualitäten, denn die westliche Unterrichtsforschung zum Thema blendete er einfach aus (02, S. 196 f.). Neu mag auch sein, dass er Ermutigung für die Adressaten suchte, neu mögen auch simple Sätze sein, dass man sich in „einem Bekennerstreit zwischen Individualerziehung und Gemeinschaftserziehung verzettelt" (2010, S. 53), erneut verbunden aber nur mit der Bekräftigung, dass er „unbeirrt" und „trotz … der Ambivalenz" (S. 104) an Makarenko festhalte, als bekennendes Mitglied „einer Art ‚Fan-Gemeinde'" (S. 105), für die jetzt aber die „basisdemokratischen" Praktiken und Ideen neu gesehen wurden, auf die er sich nach 1990 selbst beruft.
Wirklich neu ist seine jetzt entdeckte Vorliebe für das „geisteswissenschaftliche" Argument (1997; auch schon 1994, S. 109 f.), mit dem er die „Besinnung auf die angestammte Aufgabe der Erziehung" begründete. Aber in der Handhabung dieser Qualifizierung für pädagogische Argumentation zeigte er letztlich doch nur, dass er nach wie vor die geisteswissenschaftlichen Traditionen ignorierte, nur seine eigene Denkweise kannte und nicht einmal sah, dass er sich im Plädoyer für die „Eigenständigkeit" der Erziehung alle Probleme einhandelte, die in der Konfrontation mit der geisteswissenschaftlichen Tradition des bürgerlichen Lagers seit den 1920er Jahren bekannt – und auch mit „Dialektik" ungelöst – sind. Er pflegte seine Tradition, selektiv gegenüber dem bürgerlichen Lager. Aber für die Lösung der mit der Eigenständigkeits-Formel aufgeworfenen Probleme ignorierte er hartnäckig sogar die Theorieoptionen, die aus der Frühgeschichte der DDR selbst vorlagen. Man hätte ja auch auf Heinrich Deiters oder Robert Alt zurückgehen können, um die Relation von Erziehung und Gesellschaft theoretisch zu diskutieren, ohne in geisteswissenschaftliche Formeln zurückzufallen. Man hätte schließlich auch das Theoriepotential einer gesellschaftstheoretisch jenseits des Dogmatismus aufgeklärten marxistischen Theorie z.B. des Westens rezipieren können. Die sind ihm nicht vollständig fremd, aber so, wie er die deutschen bürgerlichen Traditionen nur sehr selektiv nutzte, blieb er auch innerhalb des Marxismus traditionell, allenfalls abgesichert bei dem vom Stalinismus unbefleckten frühen Marx oder – für die westliche Debatte und die Persönlichkeitstheorie – in der Nutzung von Lucien Sêve, der allein aus dem westlichen Kosmos des unorthodoxen Marxismus in der DDR hoffähig war. Damit, das bekennt er stolz, habe er seine Studenten „ein Jahr lang, eingesevt'" (02, S. 39). Aber die Einwände gegen die Persönlichkeitstheorie der Pädagogik, die zeitgleich Wessel vortrug, kommen nicht vor, weder im expliziten Bezug noch der Sache nach. Mannschatz lebte in seiner Tradition, handlungsorientiert und in der Absicht eindeutiger Sinnstiftung für die Praxis, gleich wie die Umwelt sich ändert, und allenfalls semantische Innovation prägte seine Theoriearbeit.

6 Ambivalenz der Traditionskonstruktion – ein Fazit

„Die Legende ist meine Identität."[114]

Blickt man zurück auf die Lektion, die mit dieser ausführlichen Präsentation und Diskussion der Praktiken, mit denen Eberhard Mannschatz die Vergangenheit sortierte, von Makarenko aus die pädagogische Überlieferung nach Tradition und Erbe unterschied und in ihrer Bedeutung für die Gegenwart rekonstruierte, dann ist das Ergebnis so eindeutig wie ernüchternd: Traditionskonstruktionen nötigen angesichts einer unausweichlich diffus-komplexen Überlieferung zu expliziten Konstruktionsleistungen, um theoretische und praktische Eindeutigkeit und die Art von Orientierung zu liefern, die man von guten Traditionen erwartet: die klare Unterscheidung von Freund und Feind, Gut und Böse, Wahrheit und Lüge, richtigen und falschen Lesarten der Überlieferung wird dann praktiziert. Ganz ohne Zweifel, in einer bestimmten Phase der Arbeit sorgt das für Inspiration, aber diese Praxis erzeugt auch Formen der Selbstblockade der Pädagogik in Theorie und Praxis. Angesichts sich wandelnder Erwartungen und Kontexte und auch wegen der Effekte des distanziert-offenen, forschenden Umgangs mit der Überlieferung werden nämlich gleichzeitig immer neue Anpassungsleistungen notwendig, um die Tradition mit der jeweiligen Gegenwart zu versöhnen. Das gelingt, wie man bei dem Umgang von Mannschatz mit Makarenko sehen kann – aber wie sich auch beim Umgang mit anderen Klassikern, man denke nur an Humboldt, Marx oder Nietzsche, immer neu zeigt –, umso leichter, je offener und unsystematischer, damit auch interpretationsfähiger die semantische Struktur ist, aus der sich die Traditionskonstruktion speist. Mannschatz selbst sah zwar die Sequenz der Makarenko-Interpretationen in der Geschichte der DDR einerseits, in der Forschung anderseits, hatte aber nie ein Problem, seine jeweilige Lesart als gültig oder zu Unrecht noch nicht anerkannt auszuweisen und sie für die Praxis zu nutzen, im Notfall dadurch, dass er Forschung ignorierte oder deren Befunde negierte und die Kriterien der Geltung wissenschaftlicher Arbeit dispensierte.

Traditionskonstruktionen müssen also offenkundig mit dem Risiko leben, dass sie zwar Deutungshoheit beanspruchen, sie aber nicht allein, sondern nur machtgestützt durchgesetzt werden können, und ihre Vertreter sich also in eine problematische Symbiose mit politischer Macht begeben müssen, zumindest dann, wenn man Traditionen für die Gestaltung von Wirklichkeit konstruiert, wie das Mannschatz für die Generationenpolitik der DDR ja zweifellos intendierte. Verbindet sich diese Arbeit dann sogar mit einer eindeutigen Funktionsrolle im politisch-pädagogischen System und mit dem nicht irritierbaren Selbstbewusstsein eines Autors, der seine Welt zielbezogen gestalten will, ja rollenspezifisch auch muss, und dabei sich und die Welt eher ich-zentriert wahrnimmt, dann werden

114 Mannschatz 2003, zit. S. 11.

Traditionskonstrukte, die z.B. als Funktionsbeschreibung eines sozialen Systems fungieren, hier der Jugendhilfe im gesellschaftlichen Umfeld, kaum mehr unterscheidbar von politischer Ideologie und machtbasierter Selbstlegitimation. In krisenhaften Zäsuren, in denen sich die gesellschaftlich-politische Umwelt in ihren Normen und Strukturen, Erwartungen und Regeln radikal ändert, trägt das allerdings den Traditionskonstrukten auch die Last der Zuschreibung von Schuld und Verantwortung für die vergangene Praxis und ihre Deformationen ein, wie das Mannschatz und Makarenko am Beispiel der Jugendhilfe und zumal der Jugendwerkhöfe ja auch erleben mussten. Radikale Revision des eigenen Standpunktes, vielleicht sogar das Eingeständnis der Verantwortung für die jetzt kritisierte Praxis wären dann eine Handlungsoption, eine neue Konstruktion der Überlieferung als revidierte und reflektierte Tradition, die – ohne sie aufzugeben – auch in ihrer Bedeutung in neuen Umwelten dargestellt werden könnte, die andere. Mannschatz hat die zweite gewählt, ist also seiner Tradition treu geblieben, im Bewusstsein der Tatsache, dass solche erneuerten Traditionskonstrukte das Risiko mit sich führen, dass sich in dem für Beobachter sichtbaren Kontrast alter und neuer Konstruktionen die neuen Konstrukte als Legenden erweisen. Die mögen zur Bewahrung der eigenen Identität vielleicht notwendig sein, können aber die eigene Vergangenheit in ihrem je eigenen Umfeld nicht aufklären, sondern nur mystifizieren. Mannschatz hat diese Option gewählt, gegen den Zweifel von außen allenfalls dadurch abgesichert, dass er die Wahl der Option ironisch zu brechen suchte, ohne sie zu problematisieren. Immer neue Makarenko-Lesarten waren dabei hilfreich. Solche Legenden als Form der Konstruktion der eigenen Biographie als bewahrenswerte Tradition haben also durchaus verständliche Motive, die auch stabil bleiben, wenn Identitätskonstrukte als Fiktionen, ja als Lebenslügen längst kritisiert sind. Man muss diese Funktion sehen und die Konstrukte – der Identität von Individuen oder Gesellschaften – nicht primär verurteilen, denn es geht ja um nicht weniger als um die Bewahrung ihrer Identität im historischen Prozess, bei Mannschatz konkret um die Ehrenrettung seiner systematischen akademischen und erziehungstheoretischen Arbeit. Auch er suchte letztlich nur „Anerkennung" für sein Lebenswerk, wie wir alle, und ist vielleicht nur darin als Person unterscheidbar, dass er sich in dieser Intention keinen Zweifel erlaubte, denn für ihn galt: „Ich habe Anspruch darauf."[115]

Im Fazit muss man deshalb auch eine Differenz stark betonen, die häufig nicht hinreichend scharf gemacht wird: Historisierung, die Alltagspraxis historiographischer Arbeit, kann man nur als Feind einer jeden Traditionskonstruktion interpretieren, auch in ideen- und theoriegeschichtlichen Analysen.

115 Die „Respektierung seiner Lebensleistung" auch in 2002, S. 15, dort auch schon die „Anspruchs"-These. Mit dieser offensiv vorgetragenen „Anspruchs"-These fand er auch kritische Aufmerksamkeit in der Tagespresse. Vgl. Rosenfelder, Lydia: Stalins Vermächtnis im Herzen. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung Nr. 16, 22.4.2012, S. 5.

Das mag in den Debatten über Erbe und Tradition in der DDR nicht immer leicht unterscheidbar oder explizit bewusst gewesen sein, es war aber als Differenz präsent und wurde nach 1990 auch artikuliert. Vor allem in der neuen und historiographisch angemessenen Würdigung solcher pädagogischer Ideenbestände, die zu DDR-Zeiten kontrovers diskutiert oder gar geächtet waren, kann man das deutlich sehen: Reformpädagogik, die hier und da schon vor 1990 gerechter gesehen wurde, wurde breit diskutiert, ihre Beachtung und Nutzung z.B. innerhalb der Arbeiterbewegung jetzt auch sichtbar gemacht. Distanz gab es auch in anderen Fragen, Stalinismus, Remigration und der Antifaschismus als systemeigene Selbstlegitimation wurden untersucht. Die beharrliche Form der Selbstrechtfertigung, die Mannschatz zeigt, war also nicht systemtypisch oder gar kontexterzwungen. Für die Theoriegeschichte wissenschaftlicher Pädagogik wäre es deshalb hilfreich, auch andere Formen der Aneignung von Traditionen vergleichend zu studieren, den Umgang mit der Psychologie Pavlovs z.B., die Rezeption und partielle Negation der „Defektologie“ in der Sonderpädagogik oder im Blick auf Vygotskij, auch den Umgang mit Marx oder dem klassischen bürgerlichen Erbe. Wenn dabei die Differenz von Textexegese und wissenschaftlicher Rekonstruktion hier, praxisbezogener Traditionskonstruktion dort bewusst bliebe, würde damit das Verständnis für die Praxis wissenschaftlicher Pädagogik zwischen Systemreflexion und Forschung deutlich vertieft.

4.3 Pädagogik zwischen Eigenlogik und Politik: Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Lichte und im Dienste der Staatssicherheit [1]

Die Indienstnahme von Angehörigen der zentralen pädagogischen Forschungseinrichtung[2] durch das Ministerium für Staatssicherheit (MfS)[3] währte so lange wie beide Institutionen in dem kleineren deutschen Staat existierten. Sie nahm ihren Anfang mit der Entstehung des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI) im Gründungsjahr der DDR 1949, wurde nach dem personellen Umbruch des Instituts im Ergebnis der Revisionismuskampagne[4] gegen Ende der 1950er Jahre und im Umkreis des Mauerbaus 1961 strategisch neu ausgerichtet, erlebte nach der Gründung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) 1970 den Versuch des systematischen Ausbaus, besaß in den 1980er Jahren ihre leidige Blütephase und wirkte bis zum Ende der APW und darüber hinaus nach.

1 DPZI und MfS 1949 bis 1970

Bislang ist die Geschichte der Beziehung von DPZI und MfS nicht systematisch erforscht worden. Auf der Basis überlieferter Akten ausgewählter pädagogischer Wissenschaftler,[5] die sich durch den DDR-Staatssicherheitsdienst als ursprünglich

---

1 Der Beitrag gründet auf der Monografie Wiegmann, Ulrich: Agenten Patrioten Westaufklärer. Staatssicherheit und Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Berlin 2015.

2 Zur Geschichte der APW vgl. Malycha, Andreas: Bildungsforschung für Partei und Staat? Zum Profil und zur Struktur der APW. In: Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik. Frankfurt a.M. u.a. 2007, S. 39-76; Malycha, Andreas: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970-1990. Leipzig 2008. Zur Institutionengeschichte des DPZI vgl. v.a. Zabel, Nicole: Zur Geschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. Eine institutionsgeschichtliche Studie. Dissertation. TU Chemnitz 2009; Geißler, Gert: Zur Gründungsgeschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI). In: Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme, (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 65), Köln u.a. 1996, S. 137-148. Zur APW in der Geschichte außeruniversitärer Erziehungswissenschaft in Deutschland vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In: Geißler/Wiegmann 1996, S.113-135. Tenorth, Heinz-Elmar: Die APW im Kontext außeruniversitärer Bildungsforschung. In: Häder/Wiegmann 2007, S. 15-38.

3 Vgl. zu Geschichte, Funktion und Charakter des DDR-Staatssicherheitsdienstes z.B. Gieseke, Jens: Der Mielke-Konzern. Die Geschichte der Stasi 1945-1990. München 2011; Kowalczuk, Ilko-Sascha: Stasi konkret. Überwachung und Repression in der DDR. Bonn 2013; Vollnhals, Clemens: Das Ministerium für Staatssicherheit. Ein Instrument totalitärer Herrschaft. Berlin 1995.

4 Vgl. Wiegmann 2015, S. 35-50.

5 Vgl. zur Auswahl der 35 auf inoffizielle geheimdienstliche Zusammenarbeit überprüften Personen Wiegmann 2015, S. 52-54. Im Weiteren wird das generische Maskulinum in der Regel geschlechtsneutral verwendet.

so bezeichnete Geheime Informanten (GI)[6] rekrutieren ließen, sowie von Inoffiziellen Mitarbeitern (IM), die vor der APW-Gründung verpflichtet wurden und auch danach weiter für den Staatsicherheitsdienst tätig waren, lässt sich die inoffizielle geheimdienstliche Beanspruchung pädagogischer Wissenschaftler dennoch bereits für den zeitlichen Umkreis der DPZI-Gründung nachweisen. Die eingesehenen Archivalien lassen vermuten, dass sie in den Anfangsjahren der DDR nicht in erster Linie der Überwachung des Instituts dienten. Die Hälfte der GI stellte dem Staatssicherheitsdienst ihr Zuhause als Deckadresse (DA) oder als konspirative Wohnung (KW) für sog. Treffs[7] zur Verfügung. Nur hin und wieder wurden sie für den Informationsbedarf „abgeschöpft" oder halfen, „andere kleine Aufgaben zu lösen".[8] Keiner der Überprüften war der Aktenlage nach ausdrücklich mit dem Ziel rekrutiert worden, die zentrale pädagogische Forschungseinrichtung in der noch jungen DDR einschließlich ihres wissenschaftlichen oder administrativen Umfeldes zu unterwandern. Das bedeutet freilich nicht, dass es keine solchen GI im DPZI gab.[9]

Im Zusammenhang mit der „politisch-ideologisch" veranlassten und in Anlehnung an die exzessive Verfolgung erklärter Stalingegner in der Sowjetunion häufig so bezeichneten personellen Säuberung des DPZI Ende der 1950er Jahre zeichneten sich jedoch die Bemühungen ab, den Zugriff auf das DPZI zu intensivieren. Nach dem Mauerbau und im Gleichklang mit der Expansion der pädagogischen Großforschungseinrichtung durch die Eingliederung des Deutschen Instituts für Berufsbildung (DIfB) und des Deutschen Zentralinstituts für Lehrmittel (DZL) setzte sich die Strategie zur inneren Sicherung der SED-

---

6 Zunächst wurden inoffiziell mit der Staatssicherheit kooperierende Mitarbeiter als Geheime Informatoren (GI) geführt. Seit Erlass der „Richtlinie 1/68 für die Zusammenarbeit mit Gesellschaftlichen Mitarbeitern für Sicherheit und Inoffiziellen Mitarbeitern im Gesamtsystem der Sicherung der Deutschen Demokratischen Republik" wurden sie als Inoffizielle Mitarbeiter (IM) bezeichnet. Vgl. Müller-Enbergs, Helmut (Hrsg.): Inoffizielle Mitarbeiter des Ministeriums für Staatssicherheit. Richtlinien und Durchführungsbestimmungen. 2. Aufl., Berlin 1996. Im Sprachgebrauch des DDR-Staatssicherheitsdienstes wurde die maskuline Form geschlechtsneutral verwandt.

7 „Vertrauliche, konspirative Zusammenkunft zwischen IM-führendem Mitarbeiter und IM zur systematischen Verwirklichung der Ziele und Aufgaben der konspirativen Zusammenarbeit sowie der Aufrechterhaltung einer funktionssicheren Verbindung mit dem IM. […]." Das Wörterbuch der Staatssicherheit. Definitionen des MfS zur „politisch-operativen Arbeit". (BStU/Dokumente). 2. Aufl., Berlin 1993, S. 401.

8 Vgl. Jacob, BStU-A, Sign. MfS 12301/60.

9 Sie systematisch ausfindig zu machen und deren Aufgabenprofil zu prüfen, bedarf es als Ausgangsmaterial möglichst vollständiger Informationen über den Personalbestand des DPZI in seiner zwei Jahrzehnte währenden Geschichte. Die Namen und Geburtsdaten der Mitarbeiter bildeten sodann die Grundlage für eine außerordentlich aufwändige Einzelfallüberprüfung aller je im DPZI Beschäftigen auf inoffizielle Kooperation mit dem Staatssicherheitsdienst durch die Behörde des Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR (BStU).

Herrschaft auch gegenüber der pädagogischen Leiteinrichtung durch. Zwar sind die verfügbaren Quellen nicht geeignet, den Ausbau der Überwachung des DPZI im Detail zu rekonstruieren, doch bieten die Dokumente eine gewisse Sicherheit in Hinsicht auf deren strukturelle Modellierung.

Vor allem wirkte der personelle Umbruch in den Jahren 1958/59 nachhaltig. Denn spätestens von da ab trafen die geheimdienstlichen Werber überwiegend auf Institutsangehörige, die infolge der Maßregelung ihrer Vorgänger die Amts- und Arbeitszimmer bezogen. Sie mussten sich vollkommen klar darüber gewesen sein, welche Karrieregefahr parteineutrales Wissenschaftlerverhalten barg. Die Akten weisen zumeist Geburtsjahrgänge zwischen 1920 und Mitte der 1930er Jahre aus. In der Regel hatten die Neuzugänge in nationalsozialistischen Organisationen eine Erziehung zu „gemeinschaftsgebunden Persönlichkeiten" erfahren. Nach dem Krieg sicherten sie ihre wissenschaftliche Laufbahn überwiegend durch den Beitritt zur Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) ab. Die offizielle Karriere der vergleichsweise jungen pädagogischen Wissenschaftler und ihre GI- bzw. IM-Laufbahn mündeten ab 1970 mitunter nahtlos in die Geschichte der Beziehung von APW und Staatssicherheitsdienst ein. Hinzu kamen nach dem Mauerbau Angehörige des DZL und des DIfB, die bereits vor der Eingliederung der Institute in das DPZI zur inoffiziellen Zusammenarbeit mit dem MfS geworben worden waren.

Zum Zuständigkeitsbereich der für das Institut verantwortlichen Staatssicherheitsabteilung gehörte auch das Ministerium für Volksbildung (MfV). Dieselben Führungsoffiziere der Hauptabteilung (HA) XX des MfS zeichneten sowohl für die Absicherung der Volksbildungsadministration als auch der nachgeordneten pädagogischen Großforschungseinrichtung verantwortlich. Ebenso wie auf der offiziellen Ebene ein Personalaustausch zwischen beiden Häusern nicht ungewöhnlich war, agierten GI/IM auftragsgerecht auch im anderen Ressort.

Die Anwerbung von DPZI-Mitarbeitern stellte die MfS-Offiziere in der Regel vor keine besondere Herausforderung. Viele der ausgesuchten Kandidaten sahen sich genötigt, sich beständig gegen einen im Raum stehenden, zumeist unausgesprochenen Vorwurf ob ihrer damals noch nahen Vergangenheit während des Nationalsozialismus zu behaupten. Immer wieder aufs Neue wurden sie getrieben, ihre Staats- und Parteiloyalität hervorzukehren. Schon einmal hatten die meisten Angehörigen dieser Generation nach dem Ende des Krieges eine „weltanschauliche" Kehrtwende vollzogen. Und immer wieder mussten sie, wie der aus „kleinbürgerlichen Verhältnissen" stammende *Hermann Fischer*,[10] in den abverlangten autobiographischen Auskünften etwa eingestehen, wenige Jahre zuvor am Eroberungskrieg gegen die vom bolschewistischen Feind zum vorbildlichen Freund und

10 Verwendet werden hier ausschließlich die Decknamen der GI/IM. Vgl. Hermann Fischer. BStU-A, Sign. MfS 6306/61. Vgl. auch Wiegmann 2015, S. 55-64.

Beschützer der DDR umgedeutete Sowjetunion beteiligt gewesen zu sein. Ihre Vergangenheit und ihre nun zur Schau gestellte herrschaftskonforme Geisteshaltung machten sie erpressbar.
Als Lohn für die Dienstbarkeit gegenüber Partei und Staat winkten Prestigegewinn und Karriereaussichten in der zentralen pädagogischen Großforschungseinrichtung der DDR. Sicherheitshalber behielt die Staatssicherheit gleichwohl die „politisch-ideologische" Ergebenheit der Belegschaft im Blick, indem sie bereits die Einstellungspolitik des Instituts kontrollierte. Abweichendem Verhalten einzelner Mitarbeiter war damit weitgehend vorgebeugt. Missmut oder Widerspruch Einzelner bzw. partielle oder zeitweilige Unzufriedenheit der mit einem Gewinn an Sozialprestige honorierten Angehörigen der neuen sozialistischen Intelligenz besaßen aller Erfahrung nach nicht das Potenzial, die Schwelle zur sicherheitspolitischen Relevanz zu überschreiten. Abwanderung in den Westen war wegen der eingeschränkten, doktrinär vorgeformten erziehungswissenschaftlichen Kompetenz nicht zu erwarten und statistisch selbst in der Hochphase der Republikflucht zwischen 1958 und 1961 unbedeutend. Auch die vereinzelten kritischen Stimmen aus den Reihen nichtwissenschaftlicher Institutsmitarbeiter hätten die geheimdienstliche Kontrolle schwerlich rechtfertigen können. Außerdem wurden durch die Abgrenzungspolitik des MfV gegenüber dem Westen die internationalen Beziehungen eingebremst, wodurch die angeblich drohende Gefahr der Infiltration von Westagenten so gut wie ausgeschlossen war. Andererseits wurden dadurch auch die Möglichkeiten des Einsatzes von inoffiziellen Auslandsspitzeln aus pädagogischen Wissenschaftlerkreisen im sog. (westlichen) Operationsgebiet eingeschränkt.
Schließlich beraubte sich die Stasi durch die Kontrolle der Neueinstellungen im Institut von vornherein der Möglichkeit, zum Zwecke des Informationsgewinns oder gar der „Bearbeitung" bzw. „Zersetzung", inoffizielle Stasimitarbeiter aus dem Kreis der Mitarbeiterschaft zu werben, die geeignet gewesen wären, sie an ebenfalls nicht vorhandene verdächtige Abweichler anzuschleusen. Die Werber rekrutierten zwischen Mauerbau und Gründung der APW in den 1960er Jahren aus der gründlich überprüften Belegschaft geradezu zwangsläufig beinahe ausschließlich betont parteilinientreue Institutsmitarbeiter. Die Befehlslage sprach auch vorerst nicht dagegen. Die Richtlinie 1/58 für die Arbeit mit inoffiziellen Mitarbeitern verlangte, „auf jeden Fall (zu) verhindern, daß bei der Erweiterung des Netzes der inoffiziellen Mitarbeiter dieses mit ungeeigneten inoffiziellen Mitarbeitern belastet wird oder unzuverlässige Elemente eindringen".[11]
Die Werbung von der Sozialistischen Einheitspartei ergebenen Genossen garantierte zwar weitgehend die Zuverlässigkeit der GI, allerdings nicht deren Tauglichkeit und schon gar nicht ihre Zweckmäßigkeit. Da von der DPZI-Belegschaft

11 Richtlinie 1/58. In: Müller-Enbergs 1996, S. 206.

keine Gefahr ausging, stellte sich die Sinnfrage der GI-Rekrutierung jedoch ohnedies nicht. Für den Kampf gegen „Feinde des Sozialismus“[12] außerhalb der Dienststelle waren jedoch allseits bekannte SED-Mitglieder ebenfalls nur sehr eingeschränkt zu gebrauchen.
Als zwei Jahre vor der APW-Gründung die bis dahin geltende Richtlinie 1/58 durch die Richtlinie 1/68 für die Zusammenarbeit mit GMS und IM abgelöst wurde,[13] waren veränderte Werbestrategien gefragt.[14] Die mittlerweile in fast zwei Jahrzehnten angereicherte Erfahrung mit inoffiziellen Stasimitarbeitern lehrte, dass IM, wenn sie denn ihre „Funktion … im Gesamtsystem der politisch-operativen Abwehrarbeit“ erfüllen sollen, nicht zuerst offen parteilich, also im Prinzip garantiert zuverlässig, sondern für die Aufgabenerfüllung in erster Linie geeignet sein müssten. Daher sollten IM-Kandidaten künftig vor allem die subjektiven und „objektiven Möglichkeiten“ besitzen, gestellte Aufgaben zu lösen.
Auf keinen Fall durfte weiterhin die Zugehörigkeit zur SED die Auswahl von IM-Kandidaten begründen. Im Gegenteil ließ die Richtlinie 1/68 die Rekrutierung von Parteigenossen nur noch in „Ausnahmefällen“ zu. Tatsächlich jedoch erlangte diese Maßgabe im Institut kaum praktische Bedeutung; nach wie vor wurden bevorzugt bewährte Parteimitglieder zur inoffiziellen Zusammenarbeit verpflichtet.
In der Konsequenz der Personalpolitik des DPZI und deren Kontrolle durch die Stasi schöpften die zuständigen Mitarbeiter der HA XX das Repertoire an Werbungsmethoden nicht aus. Die ansonsten im MfS ebenfalls gepflegten, ausgefeilten Methoden der Erpressung oder Bestechung von GI- bzw. IM-Kandidaten sind in keinem Fall nötig geworden. Alle inoffiziellen Mitarbeiter wurden im Selbstverständnis der Stasi auf der Basis der Überzeugung von der Notwendigkeit ihrer Kooperation mit dem Geheimdienst geworben. Von der Furcht der Kandidaten, eine Weigerung mit Karrierenachteilen oder sonstigen Sanktionen zu bezahlen, ist in den Verpflichtungsberichten freilich nicht die Rede.
Für die Intensivierung und Neuausrichtung der geheimdienstlichen Überwachung des DPZI nach 1961 genügte das wachsende Aufkommen der für die Kontrolle von Staatsapparat, sog. Blockparteien, Kirchen, Kultur und „Untergrund“ zuständigen HA XX[15] an gewöhnlichen inoffiziellen Mitarbeitern offensichtlich

12 Ebd., S. 196.
13 Richtlinie 1/68. In: ebd., S. 242-282.
14 Als Gesellschaftliche Mitarbeiter der Staatssicherheit/GMS wurden Personen „mit einer auch in der Öffentlichkeit bekannten staatsbewußten Einstellung und Haltung“ geführt, die „sich für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit dem MfS bereiterklärt“ hatten. Das Wörterbuch 1993, S. 138.
15 Innerhalb der HA XX des MfS war die Abteilung 3 zuständig für die Überwachung von Massenorganisationen und bürgerlichen Parteien (bis 1981), Hochschulen (1966 bis 1981) und Sport. 1981 wurde die HA XX/8 ausgegliedert. Ihr Verantwortungsbereich erstreckte sich auf „die Sicherungsbereiche Hochschulwesen, Volksbildung und ausländische Studenten“. Das Referat II der HA XX/8 wurde speziell zuständig für „zentrale Einrichtungen der Volks-

nicht. Wenn auch nicht konsequent, wurden im seltenen Bedarfsfall auch GI/IM einbezogen, die von anderen MfS-Hauptabteilungen verpflichtet worden waren oder im Dienste von Bezirks- oder Kreisverwaltungen des Staatssicherheitsdienstes agierten. Eine enge MfS-interne Abstimmung zwischen den IM-führenden Ressorts ist in den 1960er Jahren allerdings nicht erkennbar. Es blieb je nach Erfordernis zumeist beim Informationsaustausch.

Unabhängig von der Zuordnung zu den Stasihauptabteilungen waren weder die IM für Sicherheit (IMS) oder die Inhaber konspirativer Wohnungen (IM für Konspiration/IMK) noch die wenigen Agenten und Spitzel der Auslandsspionage oder der Abwehr vor der grundsätzlichen Verpflichtung gefeit, die eigenen Kollegen zu überwachen. Andererseits wurden in den 1960er Jahren die gemeinen GI oder IMS ebenfalls keineswegs ausschließlich zur Bespitzelung der DPZI-Belegschaft eingesetzt. Vielmehr hatten sie mitunter auch Aufgaben außerhalb der eigenen Diensträume zu erledigen. Ohne besondere oder akute sicherheitspolitische Not mussten sie alle nur möglichen Informationen aus ihrem beruflichen Alltag und als gesellschaftlich engagierte Bürger beschaffen. Beispielsweise hatte der erwähnte *Hermann Fischer* Nachforschungen in seinem breit gefächerten Alltag als staatlicher Leiter, Parteileitungsmitglied und vorbildlicher Bürger im Wohnort anzustellen, über die ziemlich belanglosen Querelen in und mit der Institutsleitung aufzuklären, über eher typische mitmenschliche, soziale oder auch sachbezogene Auseinandersetzungen und Konflikte in der Belegschaft zu berichten. Ferner musste er Dossiers über die Mitarbeiter seines Arbeitsbereichs anfertigen, über private Kontakte informieren, Stimmungen und Meinungen im Wohngebiet wiedergeben usf. Offensichtlich war die Stasi in den 1960er Jahren nicht im Geringsten bereit und imstande, das gewünschte Informationsaufkommen über präzise Aufträge sicherheitspolitisch zu kanalisieren. Inoffizielle MfS-Mitarbeiter bekamen in der Konsequenz der strategischen Neuausrichtung auf die Überwachung der eigenen Bevölkerung nach dem Mauerbau nahezu ungebremst die Informationssammelwut des geheimdienstlichen Auftraggebers zu spüren. Wehren konnten sie sich gegen die Zumutung nicht, durch die Überwachung des Lebens der Menschen im gemeinsamen Alltag auch ihr eigenes Leben dem Staatssicherheitsdienst zu übereignen. Es sei denn, sie wären bereit gewesen, auf das erreichte Sozialprestige zu verzichten.

Was dies anbelangt, hätte z.B. *Hermann Fischer* in seinem vor dem Krieg erlernten Handwerk durchaus gesellschaftliche Anerkennung beanspruchen können. Stattdessen trug er ab 1961 vor allem dazu bei, die vielfach beschworenen und

bildung“ und damit auch für das Ministerium für Volksbildung und die APW als nachgeordnete Einrichtungen. Vgl. Auerbach, Thomas/Braun, Matthias/Eisenfeld, Bernd/von Prittwitz, Gesine/Vollnhals, Clemens: Hauptabteilung XX: Staatsapparat, Blockparteien, Kirchen, Kultur, „politischer Untergrund“, (MfS-Handbuch), Berlin 2008, http://www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0292-97839421301343, S. 138-139.

propagandistisch gepriesenen mitmenschlichen Ideale eines sinnvollen Lebens im Sozialismus zu untergraben. Als unzureichend qualifizierter, betont parteilicher Institutsmitarbeiter und oft kritisierter Abteilungsleiter avancierte er zum Bürochef in der Führungsetage der erziehungswissenschaftlichen Zentrale. Sein neuer Arbeitsplatz eignete sich vorzüglich dazu, die offizielle Dienstzeit für seine inoffiziellen Aufgaben als ein von breiten Teilen der DDR-Bevölkerung verachteter Schnüffler und Denunziant auszufüllen. Familiär lief es nicht gut. Seine Freizeit war von Spitzeldiensten ausgelastet, seine kinderlose Ehe scheiterte. Schließlich endete sein unlauteres, zwielichtiges Leben bereits ein Jahr nach Eintritt in den offiziellen Ruhestand.

2 APW und Staatssicherheitsdienst 1970 bis 1989

Eine in den Wirren des DDR-Untergangs und der Auflösung der APW aufgefundene Karteikartensammlung aus den 1980er Jahren mit den Namen der APW-Gewerkschaftsmitglieder bietet die Datenbasis für Einsichten in die personelle Verflechtung von Angehörigen der APW-Belegschaft mit dem MfS. Die Karteikartensammlung ist aussagekräftig, insofern es keine Mitarbeiter gegeben haben dürfte, die nicht der Gewerkschaft angehörten. Andererseits sind die Personenangaben lückenhaft. Die Sammlung enthält die Namen von 792 Beschäftigten und Doktoranden. Bei 702 Karteikarten ist neben dem Familien- und Vornamen auch das Geburtsdatum verzeichnet sowie häufig auch das Einstellungsdatum in der APW.

Bei der Beurteilung des Quellenwertes muss vor allem berücksichtigt werden, dass die Akademie bei ihrer Gründung im Jahre 1970 einen Personalbestand von 508 Mitarbeitern umfasste. Im Zeitraum des Mauerfalls beschäftigte sie 894 wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Kollegen.[16] Zudem vergrößerten Zu- und Abgänge binnen zweier Jahrzehnte die Gesamtsumme ehemaliger Beschäftigter. Daher ist die schließlich zur Recherche an das zuständige BStU-Ressort gegebene Liste der 702 hinreichend erfassten Personen[17] nur eingeschränkt brauchbar. Der Quellenwert leidet vor allem an der eher zufälligen vollständigen Erfassung von Mitgliederdaten, die nahezu ausschließlich von Beschäftigten aus den Berliner Instituten und Arbeitsstellen stammen. Die etwa 200 Mitarbeiter (Oktober 1989) in den außerhalb Ostberlins angesiedelten Standorten mit dem Forschungszentrum Halle-Neustadt, der Arbeitsstelle für Erziehungswissenschaftliche Ausbildung in Potsdam, der Arbeitsstelle für Bauten der Volksbildung und dem Forschungs- und Rechenzentrum in Dresden, der Arbeitsstelle für Schulen im zweisprachigen Ge-

16 Vgl. Malycha 2008, S. 143.

17 Warum auch immer wurde nur ein Teil der in der Gewerkschaftskartei erfassten Aspiranten (APW-Doktoranden) auf eine Verpflichtung zur inoffiziellen Zusammenarbeit mit der Staatssicherheit überprüft. Unter den nicht überprüften Aspiranten befanden sich Personen, bei denen der vollständige Name und das Geburtsdatum in der Kartei korrekt aufgeführt waren.

biet in Bautzen und dem Institut für Leitung und Organisation des Volksbildungswesens in Potsdam sind in der Kartei nicht berücksichtigt.
Der vollständige Name und das Geburtsdatum von 702 Beschäftigten und Doktoranden musste mangels anderer Quellen ab Mitte der 1990er Jahre genügen, um im Nachlass des DDR-Staatssicherheitsdienstes Nachforschungen über die inoffizielle Kooperation von Mitarbeitern und Doktoranden der Ostberliner APW-Zentrale mit dem DDR-Geheimdienst anstellen zu lassen. Die Personenakten wurden durch Mitarbeiterinnen des BStU mehrfach kontrolliert und einzelne Rechercheergebnisse korrigiert. Schließlich ergaben die sehr zeitintensiven Nachforschungen, dass 101 Beschäftigte[18] der 702 in der Gewerkschaftskartei mit vollständigem Namen und Geburtsdatum erfassten APW-Mitarbeiter je im Verlaufe ihres Lebens durch die Stasi zur inoffiziellen Zusammenarbeit schriftlich oder per Handschlag verpflichtet worden waren.
Obgleich nur ein Teil dieser inoffiziellen Stasimitarbeiter während ihres Beschäftigtenverhältnisses in der APW geheimdienstlich beansprucht wurde und die Zahl damit im engeren Sinne keine Aussagekraft im Hinblick auf die geheimdienstliche Verstrickung von APW-Mitarbeitern besitzt, ist sie dennoch für die Untersuchung wichtig. Vor allem dürfte eine vormalige GI- oder IM-Tätigkeit sich auf das Ergebnis der obligatorischen Sicherheitsüberprüfung vor Aufnahme des Beschäftigtenverhältnisses ausgewirkt und damit die Zusammensetzung der Belegschaft nicht unerheblich beeinflusst haben.
Der Frauenanteil unter den überprüften Beschäftigten war leicht größer als der Männeranteil, aber nur rund ein Viertel der IM waren Frauen. Auch in der APW war mithin inoffizielle Stasitätigkeit eine „Männerdomäne“[19]. Nicht ganz ein Zehntel der jemals für das MfS verpflichteten GI/IM waren Professoren.
Wird die Zahl der ermittelten inoffiziellen Stasimitarbeiter nach Instituten und Arbeitsstellen sortiert, nimmt das Institut für Unterrichtsmittel deutlich den ersten Rang ein. Allein 13 der früheren und in der APW aktiven GI/IM waren hier beschäftigt. Möglicherweise fürchtete man Unterrichtsmittelspionage mehr als ein westliches Interesse am DDR-pädagogischen Know-how. Auch drängte sich die Lage des Instituts am Standort Krausenstraße in unmittelbarer Nähe zur Grenze nach Westberlin als Rekrutierungsmotiv auf. Den zweiten Rang belegt die Arbeitsstelle für Auslandspädagogik mit neun inoffiziellen Geheimdienstmitarbeitern, gefolgt vom Institut für Erziehung mit acht GI bzw. IM.
Berücksichtigt man die unterschiedlichen Beschäftigtenzahlen in den Instituten und Arbeitsstellen,[20] ergibt sich ein anderes Bild. Das Institut für Unterrichtsmittel wies z.B. im Oktober 1989 einen Personalbestand von 71 wissenschaftlichen und wissenschaftlich-technischen Mitarbeitern aus. Es zählte damit zu den

18 Zum Problem der Verwertbarkeit des Befundes vgl. Wiegmann 2015, S. 135-137.
19 Helmut Müller-Enbergs 1993, S. 13.
20 Vgl. Malycha 2008, S. 146 f.

größten Berliner Instituten. Die Arbeitsstelle für Auslandspädagogik beschäftigte zur gleichen Zeit 28 und das Institut für Erziehung 44 Mitarbeiter. Relativ eroberte damit die Arbeitsstelle für Auslandspädagogik die Spitze, und zwar etwa ranggleich mit der Abteilung Aus- und Weiterbildung mit vier GI/IM bei einer Größenordnung von 14 Beschäftigten 1989. Bei den übrigen Instituten und Arbeitsstellen ist allenfalls noch das Institut für Polytechnische Bildung und Erziehung auffällig (fünf je für das MfS verpflichtete IM bei 29 Beschäftigten 1989).
Bei all dem ist zu berücksichtigen, dass z.B. in der Arbeitsstelle für Auslandspädagogik tatsächlich im Oktober 1989 nicht neun, sondern sechs IM für unterschiedliche Diensteinheiten des MfS tätig waren. In der Abteilung Aus- und Weiterbildung gab es mit Sicherheit 1989 einen aktiven IM, möglicherweise auch zwei. Im Institut für Unterrichtsmittel waren vier, eventuell fünf beschäftigt, im Institut für Erziehung wahrscheinlich vier, im Institut für Polytechnische Bildung und Erziehung wohl ein IM.[21] Von den zur Zeit der APW aktiven IM hatten neun auch schon als DPZI-Beschäftigte für die Stasi agiert.
Dem Alter nach gehören rund 42 Prozent der ermittelten IM den Geburtsjahrgängen bis 1933 an, davon fast sämtlich den Jahrgängen zwischen 1923 und 1933. Rund ein Drittel war während des Nationalsozialismus geboren worden und ein Viertel nach dem Zweiten Weltkrieg. Die mit sehr großem Abstand älteste IM wurde noch im vorletzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts geboren, die jüngste 1958.
Bei rund zwei Dritteln der vormaligen und Ende der 1980er Jahre aktiven GI/IM konnte sowohl das Geburtsjahr als auch das Datum der Werbung festgestellt werden. Im Durchschnitt ergab sich eine Verpflichtung im Alter von gut 39 Jahren. Das war gerade noch DDR-Durchschnitt.[22] „Der" älteste GI war bei der Werbung 65 Jahre alt, „der" jüngste IM 18. Fast ein Fünftel der GI/IM war zum Zeitpunkt der Verpflichtung älter als 50 Jahre, etwa ein Viertel im Alter zwischen 40 und 49 Jahre, ca. ein Drittel zwischen 30 und 39 Jahre und ebenfalls fast ein Fünftel jünger als 30 Jahre. Davon waren drei IM gerade mal 18 und 19 Jahre alt.
Die wenigsten der in der APW-Gewerkschaftskartei erfassten APW-Beschäftigten wurden erwartungsgemäß im Zeitraum zwischen der MfS-Gründung 1950 und dem Mauerbau 1961 geworben (etwas über ein Zehntel). Einen Anteil von etwas mehr als einem Fünftel verpflichtete die Stasi in den 1960er Jahren. In den 1970er Jahren wurden etwa 22,5 Prozent rekrutiert. Als höchst bemerkenswertes Resultat ergibt sich, dass rund 45 Prozent der ermittelten inoffiziellen Stasimitarbeiter im Untergangsjahrzehnt der DDR verpflichtet wurden.

21 Die statistische Unsicherheit ergibt sich, weil IM-Akten des MfS-Auslandsspionagedienstes während des Untergangs der DDR großenteils besonders gründlich vernichtet wurden, in einigen Fällen die Archivierung der Akte erst lange nach der Einstellung der konspirativen Zusammenarbeit mit der Stasi erfolgte oder das Ende der Kooperation aus der Akte nicht hervorgeht.
22 Vgl. Müller-Enbergs 1996, S. 13.

Bei mehr als der Hälfte der GI/IM ließ sich die Dauer der inoffiziellen Stasitätigkeit ermitteln. Sie betrug durchschnittlich fast neun Jahre. Etwa ein Zehntel war länger als 20 Jahre für die Stasi inoffiziell tätig, fast ein Drittel zwischen einem und drei Jahren. Ebenso viele kooperierten zehn bis 20 Jahre mit dem MfS, etwas weniger zwischen vier und zehn Jahre.
Für Aussagen über die Indienstnahme von Mitarbeitern der APW für das MfS entscheidend ist, wie viele und welche der ermittelten GI/IM seitens des BStU als thematisch relevant anerkannt wurden und zu welchen dieser inoffiziellen Stasimitarbeiter daher Akteneinsicht gewährt wurde: Ohne die ungesicherten Bescheide wurden 70 Beschäftige der Berliner APW-Institute und Arbeitsstellen als für die institutionelle Beziehung relevante Fälle eingestuft. Davon waren sechs inoffizielle Stasimitarbeiter ausschließlich vor der APW-Gründung im DPZI aktiv.
Gut ein Drittel der GI/IM gehörte zur Kategorie der IMK. Fast die Hälfte rechnete zu den gewöhnlichen inoffiziellen IMS. Nur ausnehmend wenige der GI/IM wurden von der Hauptverwaltung Aufklärung (HVA) geführt oder besaßen zeitweilig den Status exklusiver IME[23] oder IMV[24]. Es scheint sich somit eine Formation verfestigt zu haben, die sich während der ersten Lebenshälfte der DDR bereits im DPZI herausgebildet hatte.
Schon aus Sicherheitsgründen war auch in den 1970er Jahren nicht einmal die zuständige HA XX stets über Art und Grad der geheimdienstlichen Durchdringung der pädagogischen Großforschungseinrichtung auf dem Laufenden. Die Bündelung allen Wissens erfolgte ausschließlich zentral im MfS. Durchgehende Informationsketten waren nur von den Berliner Hauptabteilungen zu den nach ihrem Aufgabenprofil gleichgerichteten Abteilungen in den Bezirksverwaltungen (BV) und Kreisdienststellen (KD) durch das sog. Linienprinzip garantiert. Querverbindungen des IM-Netzwerks zwischen unterschiedlichen MfS-Hauptabteilungen und Dienststellen der Stasi kamen nach wie vor im Allgemeinen nur bei Personenüberprüfungen in den MfS-Speichern etwa im Vorfeld von Werbungen, so bezeichneten operativen Personenkontrollen (OPK) oder der Bearbeitung operativer Vorgänge (OV) ans Licht. Nur in diesen Fällen stellte sich heraus, ob der oder die jeweilige Beschäftigte für ein anderes Ressort „einlag“. Im Konfliktfall stimmten sich die Zuständigkeitsbereiche über die Übernahme von IM untereinander ab oder sicherten sich nach Abwägung der Lage Unterstützung zu. Von einer zweckgerichteten, durchdachten Strukturierung der Beziehung von MfS und APW konnte somit auch zehn Jahre nach der strategischen Neuausrichtung des MfS im Umkreis des Mauerbaus keine Rede sein. Zwar bildet sich in den IM-Akten sowie in weiteren relevanten Archivalien der über Jahre andauernde Versuch ab,

23 IM für den besonderen Einsatz.
24 IM mit vertraulichen Beziehungen zu bearbeiteten Personen.

die Überwachung der APW systematisch auszubauen. Jedoch scheiterten Ende der 1970er Jahre die Bemühungen kläglich.
In der für die APW und das MfV zuständigen MfS-Abteilung HA XX/8/II war beabsichtigt worden, einen Großteil der IM künftig durch einen sog. Führungs-IM (FIM) steuern zu lassen. Ziel war es, die sehr aufwändige Instruktion, Kontrolle und Berichterstattung der IM an einen geheimdienstlichen Laien abzugeben. Man versprach sich davon, die durchschnittliche Dienstzeit der Führungsoffiziere um rund ein Fünftel der Wochenstundenzahl reduzieren zu können.
Die Installation des FIM-Systems beanspruchte Jahre. Zuletzt leitete der FIM zwölf IM/GMS vorwiegend aus der APW und dem MfV an. Sein Zuständigkeitsbereich beschränkte sich darauf, „Sicherheit und Ordnung" zu gewährleisten und in diesem Zusammenhang die Wahrung des Geheimnisschutzes zu kontrollieren und vor allem die Geheimnisträger und Reisekader im Blick zu behalten. Ein originärer geheimdienstlicher resp. geheimpolizeilicher Auftrag wie etwa der, im Untergrund agierende politische Gegner zu identifizieren, war in seinem Aufgabenprofil über Jahre schlicht vergessen worden. Schon leiseste Zweifel an der Gesinnungstreue von APW-Angehörigen gegenüber Staat und „führender" Partei riefen gleichwohl die Mitarbeiter des FIM-Systems auf den Plan.
Im Urteil der für den Sicherungsbereich APW/MfV zuständigen MfS-Offiziere erfüllte das FIM-System die Erwartungen, zumindest was die eigene Entlastung von Dienstpflichten betraf. Ihre Vorgesetzten teilten diese Auffassung nicht. Nach deren Urteil war das FIM-System weithin sich selbst überlassen worden. Von einer Führung des FIM durch die hauptamtlichen Mitarbeiter der zuständigen Stasiabteilung konnte nicht die Rede sein. Als der FIM nach längerer Krankheit 1979 unerwartet verstarb, brach das System vollständig zusammen. Die HA XX/8/II stand vor einem Scherbenhaufen. Ein sicherheitspolitischer Schaden war freilich nicht entstanden. Außer einigen unbrauchbaren IM war aus der APW-Belegschaft allein der umtriebige *Hermann Fischer* von vorgeblichem Nutzen verblieben. Er aber ging wenig später in den Ruhestand. IM *Otto*, der in den 1970er Jahren tauglichste inoffizielle Stasimitarbeiter, war ob seiner zeitweilig exklusiven Spitzeldienste schon einige Jahre zuvor wieder eigens von den zuständigen MfS-Offizieren übernommen worden. Daneben konnten die Führungsoffiziere lediglich einen weiteren brauchbaren IM vorweisen.
Angesichts dieses Desasters kam eine Neuauflage des FIM-Systems nicht zustande. Stattdessen richteten sich die Bemühungen in den ersten 1980er Jahren darauf, einen MfS-intern vorzeigbaren, soliden IM/GMS-Bestand zu präsentieren, der teilweise aus bewährten SED-Mitgliedern und ehemaligen Stasiinformanten rekrutiert wurde. Bis 1985 wuchs der IM-Bestand der zuständigen MfS-Abteilung auf insgesamt elf IM aus dem Kreis der APW-Belegschaft an. Sofern auch die verbliebenen untauglichen IM sowie neurekrutierte inoffizielle Stasimitarbeiter einbezogen werden, die ohnehin in sicherheitssensiblen Bereichen offiziell tätig

und daher auch offiziell zur Kooperation mit dem MfS verpflichtet waren, betrug der Grad der geheimdienstlichen Durchdringung durch die HA XX rein rechnerisch gerademal gut anderthalb Prozent.
Ab Mitte der 1980er Jahre suchte die zuständige Stasiabteilung auf dieser Basis Anschluss an die DDR-weite Werbungsoffensive zu finden. Dabei kam es ihr nicht allein auf einen rein quantitativen Aufwuchs an, sondern vor allem auf die tatsächliche Brauchbarkeit der inoffiziellen Mitarbeiterschaft. Die seit Jahren untauglichen IM wurden sukzessive aus dem Bestand der HA XX/8/II ausgesondert. Da die Berufskarriere der nach dem Kehraus Ende der 1950er Jahre rekrutierten IM sich dem Ende zuneigte, gerieten nun vor allem die 1940er und ersten 1950er Geburtsjahrgänge in das Blickfeld der Werber. Für die damals jüngeren pädagogischen Wissenschaftler stand viel auf dem Spiel. Das Karrierezeitfenster würde sich in absehbarer Zeit öffnen. Inwieweit die Stasi auf Berufungsentscheidungen Einfluss nehmen würde, blieb ungewiss. So ist es kaum überraschend, dass auch in diesen Jahrgängen die Misserfolgsquote ausgesprochen gering ausfiel.
Zu bedenken ist ferner, dass sogar die Ältesten unter diesen jüngeren Erziehungswissenschaftlern Ereignisse wie den 17. Juni 1953 und den Mauerbau allenfalls als Kinder oder Jugendliche erlebten. Die noch Jüngeren befanden sich Anfang der 1960er Jahre im frühen Schulkindalter. Die mehr oder minder uniformiert daherkommenden Instrumente der Macht gehörten für sie allesamt zur gewöhnlichen Kehrseite ihrer zwar kriselnden, aber scheinbar akut nicht bedrohten und alles in allem auch alltäglich nicht bedrohlichen kleinen Welt. Das wenige Wissen über die Stasi, einige Gerüchte und so mancher politische Witz rechneten gewissermaßen zur staatsbürgerlichen Grundausstattung. Von den legendären Machenschaften des MfS in stalinistischer Vorzeit wussten die Jüngeren allenfalls vom Hörensagen. Nach dem Mauerbau hatte die Staatsmacht mehr und mehr auf die noch in den 1950er Jahren üblichen Machtdemonstrationen verzichtet. Infolge der Abriegelung nach dem Westen gelang es der SED-Führung weithin, sicherheitspolitische Stabilität zu gewährleisten. Diese wiederum erlaubte die konspirative Konzentration auf eine verbliebene Minorität sich abweisend bis oppositionell verhaltender Bürger. Die Bevölkerungsmehrheit arrangierte sich derweil mit der Tatsache deutscher Zweistaatlichkeit ebenso wie mit den herrschaftspolitischen Verhältnissen, den realsozialistischen Perspektiven und doktrinären Visionen. Die einigermaßen funktionstüchtige „Fürsorgediktatur“[25] bot selbst widerwillig Angepassten zumindest soziale Sicherheit. Weniger spektakuläre, vorzugsweise verdeckte, subtile, intellektuell anspruchsvollere, intensiv repressive Herrschaftstechnologien wurden zunehmend MfS-intern nachgefragt und zu einer strategischen

25 Vgl. den Begriff der „widerwilligen Loyalität“. Jarausch, Konrad H.: Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (1998) 20, S. 33-46. Zum Begriff Fürsorgediktatur ebd. u. Jarausch, Konrad H.: Fürsorgediktatur. in: Docupedia-Zeitgeschichte, 11.02.2010. http://docupedia.de/zg/Fürsorgesorgediktatur.

Alternative gegenüber der bis dahin charakteristischen extensiven, öffentlich erfahrbaren bis demonstrativen Repression entwickelt.[26]
Anstatt die geheimpolizeiliche Macht am eigenen Leibe zu erfahren, hatten die in den 1940er und 1950er Jahren geborenen pädagogischen Wissenschaftler in den 1960er und 1970er Jahren möglicherweise sogar selbst hier und da eine kleine Schlappe des Herrschaftsapparates in den Auseinandersetzungen um eine moderne Jugendkultur erlebt. Die Nachfolger der Aufbaugeneration in der DDR marschierten vielfach nur noch gewohnheitsmäßig in den Reihen der FDJ mit. Ansonsten wählten sie sich typischerweise eigene, darunter auch westliche Vorbilder.[27] Die Niederschlagung des Prager Frühlings hatte freilich die politische Toleranzgrenze der Mächtigen des Ostblocks nachhaltig demonstriert.
Wissenschaftlich befriedigte es sie im Zeichen der Entspannungspolitik immer weniger, lediglich westliche Gegenpositionen herauszuarbeiten und deren Klassencharakter zu enthüllen. Die jüngere Westliteratur umgab zunehmend ein anziehender Hauch von Internationalität. Feindbildpropaganda und wissenschaftlicher Wahrheitsanspruch aber waren schwer miteinander zu vereinbaren. Wenn die Neu-IM sich dann auch noch in ihren Ohren kurios klingende alte Vornamen als Pseudonym wählten, hätten die geheimdienstlichen Alarmglocken schrillen müssen. Manche Akte vermittelt den Eindruck, als hätten die IM-Kandidaten in der Abwägung mit eventuellen Karrierenachteilen den Ernst einer Verpflichtung durch die Stasi nur unzureichend vorausgesehen.
Das Ziel der Werbungsoffensive ab Mitte der 1980er Jahre bestand nicht darin, das IM-Aufkommen über Gebühr auszuweiten. Der strategischen Ausrichtung des MfS auf vermeintliche Schwerpunkte folgend, sollten vielmehr „die operativen Kräfte und Mittel … auf die entscheidenden politisch-operativen Aufgabenstellungen“ konzentriert werden.[28] Hierzu gerechnet wurden hauptsächlich die angeblich besonders von Widerspruchsgeist und mangelnder Parteilichkeit bedrohten Institute, Arbeitsstellen und Abteilungen. Sie wurden vorzugsweise mit IM unterwandert und die sog. Schlüsselpositionen geheimdienstlich gesichert. Zur handfesten Notwendigkeit, sich eines äußeren oder inneren Feindes zu er-

---

26 Zum Wechsel von der Strategie des offenen Terrors zu den subtileren Methoden der geheimdienstlichen Repression vgl. Gieseke, Jens: Die hauptamtlichen Mitarbeiter der Staatssicherheit. Personalstruktur und Lebenswelt 1950-1989/90. Berlin 2000, S. 44-45; Pingel-Schliemann, Sandra: Zersetzen. Strategie einer Diktatur. Mit einem Vorwort von Michael Th. Greven. (Schriftenreihe des Robert-Havemann-Archivs, Bd. 8). 3. Aufl. Berlin 2004, S. 74-75.

27 Vgl. Wierling, Dorothee: Die Jugend als innerer Feind. Konflikte in der Erziehungsdiktatur der sechziger Jahre. In: Kaelble, Hartmut/Kocka, Jürgen/Zwahr, Hartmut (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart 1994, S. 404-425. Die Stasi reagierte darauf seit Mitte der 1960er Jahre bekanntlich mit der systematischen Überwachung der DDR-Jugend. Vgl. Wiegmann, Ulrich: Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungsideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes. Berlin 2007, S. 35-52 u. 4.4 i. d. Bd.

28 Das Wörterbuch 1993, S. 374-375.

wehren, ist es in der APW indes auch gegen Ende der DDR nicht gekommen. Die Führungsoffiziere ließen dennoch nach wie vor nach westlichen Angreifern und DDR-eigenen Oppositionellen Ausschau halten. Soweit es sich um literarische „Angriffe" bundesdeutscher Autoren auf die Pädagogik in der DDR handelte, mussten Abwehrstrategien außerhalb eigener Zuständigkeit und Kompetenz greifen, obligatorisch vor allem das parteiideologisch geleitete Wissenschaftsprinzip der Auseinandersetzung mit gegnerischen oder nur alternativen – in Steigerungsstufen oder in Kombination: bürgerlichen, spätbürgerlichen und imperialistischen – Auffassungen.

Daneben sind die IM der HA XX sowohl in die so bezeichnete Objekt- als auch in die Reisekadersicherung einbezogen worden. Ihre Hauptaufgabe bestand jedoch darin, politisch-ideologische Stimmungsbilder zu liefern und von der schul- und wissenschaftspolitischen SED-Linie abweichende Auffassungen zu identifizieren.

Als strategisch wichtige Bereiche lassen sich anhand der IM-Verteilung die Leitungsebene sowie die Bereiche für den dienstlichen Geheimnisschutz und die internationalen Beziehungen identifizieren. Sie wurden im Zeitraum vor dem Mauerfall zeitgleich durch insgesamt (nachgewiesene) vier IMS der HA XX gesichert. Außerdem standen in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre Teile des Instituts für Erziehung im Zentrum des Interesses. Für Stimmungs- und Lageberichte sowie für die sog. „‘Wer-ist-Wer‘-Aufklärung" waren hier mit einiger Sicherheit vier IM verfügbar, davon drei zeitgleich. Relativ noch dichter bestückt war die Arbeitsstelle für Auslandspädagogik mit gleichzeitig drei IMS der HA XX/8/II.

Die übrigen IM der HA XX waren in den letzten 1980er Jahren in weiteren Instituten entweder allein oder zu zweit verankert. Ihre vergleichsweise großen Arbeitsbereiche dürften so gesehen schwerlich als operative Schwerpunkte gegolten haben. Andere Institute und Arbeitsstellen wurden − wenn sie denn nicht von IM aus den eigenen Reihen kontrolliert wurden, die im Ergebnis der BStU-Recherchen nicht enttarnt werden konnten – vorwiegend aus der Perspektive der Leitungsebene durchmustert. Außerdem wurden sie durch einen besonders mobil einsatzfähigen IMS verdeckt kontrolliert. Die offizielle Kooperation mit dienstlichen Leitern und die SED-eigene Selbstkontrolle bewirkten ein Übriges.

Außer den IM der HA XX sorgten einige pädagogische Wissenschaftler der APW, die von Kreis- und Bezirksdienststellen der Staatssicherheit und weiteren MfS-Hauptabteilungen verpflichtet wurden, für sicherheitspolitische Stabilität, obwohl sie in aller Regel nicht wegen ihrer APW-Zugehörigkeit rekrutiert worden waren.[29] Schon auf Grund ihrer verschwiegenen Doppelidentität minderten jedoch auch sie die allzeit befürchtete Gefahr abweichenden Verhaltens allein schon durch ihren geheimdienstlichen Erfahrungshorizont. In den 1980er Jahren zeichnete sich zudem ihre zunehmend systematische Einbindung in das Aufgabenprofil

29 Vgl. Wiegmann 2015, S. 271-327.

der für die APW zuständigen Stasiabteilung und damit die Konturierung eines allerdings noch ausgesprochen fragilen geheimdienstlichen Netzwerkes ab. Die Grundlage dafür bildete eine sich nach dem Zusammenbruch des FIM-Systems herauskristallisierende, teilweise sogar längerfristige stabile Kooperation mit der für die erziehungswissenschaftliche Zentrale zuständigen Abteilung. Während die leicht mehrheitlichen IMK dabei kaum eine Rolle spielten, kam es ausnahmslos bei allen übrigen IM aus den Kreisdienststellen, Bezirksverwaltungen und weiteren Hauptabteilungen zu einer mehr oder minder regen ressortübergreifenden Zusammenarbeit. Sie ergänzte die von der HA XX/8/II verantwortete Linienstruktur durch obzwar unregelmäßige Querverbindungen und schickte sich auf diese Weise an, sich zu einem IM-Netz zu verknüpfen.

Die Gründe für diese Entwicklung unterschiedlich stabiler und teilweise langfristiger Kooperationsbeziehungen differierten. In einigen Fällen handelte es sich lediglich um eine zeitweilige Interessenkoalition. Bedeutsamer als Motiv und Argument für eine relativ stabile Kooperation wirkt der in den Quellen aus den 1980er Jahren häufiger benutzte Terminus „Gesamtaufgabe". Im Selbstverständnis der DDR-Staatssicherheit handelte es sich um eine sog. gesamtgesellschaftliche Aufgabe, auf die alle MfS-Ressorts stärker denn je verpflichtet wurden. In Anbetracht der von Mielke beschworenen sicherheitspolitischen Gefahren, die er als Folge der Ost-West-Entspannungspolitik seit Mitte der 1970er Jahre heraufziehen sah, kam es offenbar ganz besonders darauf an, alle Potenzen der eigenen Institution im Kampf gegen den erklärten und im Innern sowie von außen vorgeblich gleichgerichtet wirkenden Gegner zu bündeln und dabei jede Chance zur Synergie zu nutzen.

3 IM im Unruhestand 1989/90

Mit der nur Tage nach dem Mauerfall erfolgten Umbildung des MfS zum Amt für Nationale Sicherheit (AfNS) am 17./18. November 1989 begann die vorletzte Etappe der Existenz des Staatssicherheitsdienstes in der DDR. Von einem Tag auf den anderen standen die meisten IM der HA XX/8/II ebenso wie zumindest der größte Teil der Inoffiziellen Mitarbeiter anderer Diensteinheiten führungslos da. Nach der nur Wochen später erfolgten Entscheidung zur Auflösung des AfNS (8. und 14. Dezember 1989) sowie vor allem nach dem Beschluss vom 13. Januar 1990, auf einen Verfassungsschutz in der DDR ganz zu verzichten, betraf das ebenfalls die bis dahin noch nicht abgeschalteten IM. Führungsoffiziere der HA XX/8/II trafen sich mit ihren IM im Herbst 1989 zu Abschlusstreffs, bei denen sie ihre inoffiziellen Mitarbeiter mit Hilfe von Aktivierungs-Parolen vorgeblich in einen Schläfer-Status versetzten.

Etwa zeitgleich trat die Leiteinrichtung pädagogischer Forschung in ihr zwanzigstes und letztes Lebensjahr ein. Die Zeit zwischen Mauerfall und dem Beitritt zur

Bundesrepublik prägten Reformen, die größtenteils vergeblich auf eine Fortexistenz der Bildungsforschungseinrichtung zielten. Mit Jahresbeginn 1991 war die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften Geschichte.
Bei den Bemühungen um eine demokratische „Erneuerung" und politische Entkoppelung exponierten sich viele der ehemaligen inoffiziellen Mitarbeiter. Am 6. Dezember 1989 trat das Präsidium der APW zurück und wurde durch eine vierköpfige Geschäftsführung ersetzt. Mit der Kandidatenliste hatte der langjährige Präsident Gerhart Neuner an diesem Tag das Plenum der Gelehrtengesellschaft überrascht. Wie die Vorschlagsliste zustande kam und mit wem sich Neuner beriet, ist ungeklärt. Während das Plenum der Akademie sich Neuners Vorschlag lediglich nicht widersetzte, sprach die Belegschaft am 12. Januar 1990 dem neuen Leitungsgremium immerhin nachträglich das Vertrauen aus.
Die vier Personen umfassende Liste enthielt zur Hälfte die Namen ehemaliger Inoffizieller Mitarbeiter des DDR-Staatssicherheitsdienstes. Ein Ex-IM übernahm das Amt des Geschäftsführenden Präsidenten. Während zwei Mitglieder zu den allgemein in der APW anerkannten Professorinnen und Professoren zählten, fehlte einem Mitglied eine nennenswerte (wissenschaftliche) Reputation. Sein Name auf der Vorschlagsliste wäre allenfalls als politisches Signal zu rechtfertigen gewesen. Erst kurz vor der Ernennung des langjährigen Mitglieds der CDU (die er über Jahre bespitzelte) war die sog. führende Rolle der SED aus der Verfassung gestrichen worden.
Als zweite Leitungsebene konstituierte sich am 8. Januar 1990 der sog. Beratende Ausschuss[30] aus gewählten 38 Vertretern der Institute und Arbeitsstellen. Im Vertrauen auf ihre Kompetenz wurden vielfach bisherige Leiter durch ihre Mitarbeiter gewählt. Die Stasi hatte fast ein Viertel von ihnen ehedem als IM erfasst.
Der Rekrutierungsmodus für die Mitglieder des Beratenden Ausschusses spricht dennoch gegen eine unmittelbare Verantwortung der Staatssicherheit für die überproportionale Repräsentanz von IM auf der zweiten Leitungsebene wie überhaupt in maßgeblichen Funktionen und leitenden Stellen der APW. Viel eher verweist die personelle Zusammensetzung des Gremiums darauf, dass die bis Ende November 1989 zuständige HA XX/8/II ein gutes Händchen dabei bewies, ebenso ehrgeizige wie perspektivvolle Kader zu rekrutieren. Die IM verhielten sich strebsam genug für eine erfolgreiche berufliche Laufbahn, die auch nicht durch eine Verweigerung der inoffiziellen Kooperation mit der Stasi gefährdet wurde. Ihr Karrierebewusstsein und/oder die Furcht vor ungewissen Sanktionen erwiesen sich letzten Endes um eini-

30 Vgl. zum Folg. APW/DF 1990. Schriftverkehr innerhalb und außerhalb der Akademie, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung-Archiv (DIPF/BBF-A), Sign. APW 11855. Im Weiteren für die Bestände der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften: APW; Nachlässe: NL.

ges mächtiger als die absehbaren Nachteile einer zweiten, vor Verwandten, Freunden, Bekannten und Kollegen verborgenen Identität. Eine ansehnliche Zahl der IM nutzte die durch den gesellschaftlichen „Umbruch" und die sog. demokratische Erneuerung der APW gebotene Chance, das eigene berufliche Fortkommen zu beschleunigen oder zumindest nicht zu beeinträchtigen.
Im Frühsommer 1990 zählte die umstrukturierte Großforschungseinrichtung insgesamt 52 Leiter und stellvertretende Leiter von Berliner Instituten, Arbeitsstellen, Funktionalorganen, Zeitschriftenredaktionen und anderen Dienstleistungsbereichen. Davon waren rund ein Fünftel ehemalige inoffizielle Stasimitarbeiter. Rechnet man ihnen sonstige Hochschullehrer und weitere wissenschaftlich herausgehobene Personen hinzu, reduziert sich der Anteil ehemaliger IM in dieser Belegschaftskategorie auf ein Zehntel. Damit verweist die Trendlinie nach dem Stand von etwa der Jahresmitte 1990 eindeutig auf eine deutliche Zunahme des Anteils ehemaliger IM in der aufsteigenden Belegschaftshierarchie.

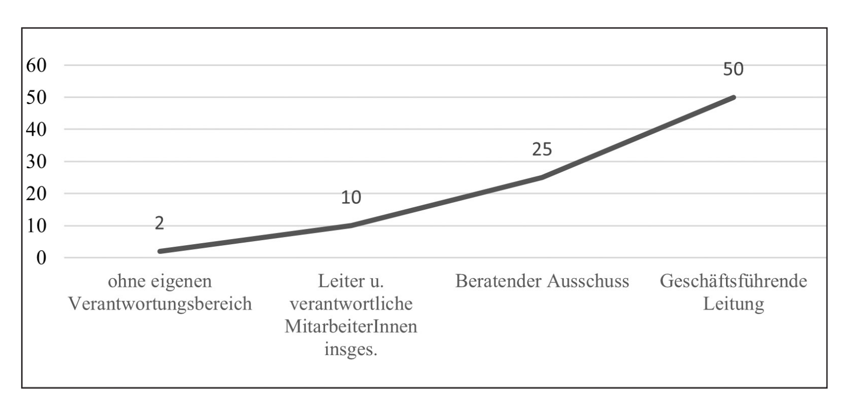


Abb.1: Ex-IM-Anteil in Prozent[31]

Noch nachdrücklicher offenbart sich die Zunahme des IM-Anteils in der aufsteigenden institutsinternen Hierarchie, wenn der IM-Anteil ausschließlich unter den nichtleitenden Mitarbeitern betrachtet wird. Dann betrug der Anteil der aktiven IM etwas unter zwei Prozent sowie zusammen mit den früher schon abgeschriebenen IM innerhalb der im Oktober 1990 verbliebenen Mitarbeiterschaft rund 2,5 Prozent[32].
Selbstverständlich sind bei all diesen Zahlenverhältnissen jene Störgrößen zu berücksichtigen, die sich durch die eingeschränkte Quellenlage und die spezifischen

31 In der Kategorie Leiter und verantwortliche Mitarbeiter sind die Mitarbeiter der Kategorien Beratender Ausschuss und Geschäftsführende Leitung mit enthalten.
32 Vgl. DIPF/BBF-Archiv. Sign. APW/Amtierender Präsident.

Recherchebedingungen ergaben. Die daher unsicheren Zahlenverhältnisse bieten lediglich einen Eindruck vom Ausmaß der geheimdienstlichen Durchdringung der APW vor ihrer „Abwicklung“ – die allerdings nicht das Ende der Geschichte ausnahmslos aller ehemaligen Angehörigen der APW-Belegschaft als frühere − wie es die Stasi verklärte − „ehrenamtliche“ Mitarbeiter des DDR-Staatssicherheitsdienste bedeutete.

4.4 Defizitkompensation: Operativ-materialistische Pädagogik des Staatssicherheitsdienstes[1]

1 Grundsätze

Unabhängig von der Tatsache, dass die DDR-Staatssicherheit weder ihrem Statut nach noch im erklärten Verständnis ihrer Protagonisten oder ihres akademisch qualifizierten Personals sich als pädagogische Institution verstand, wird im Folgenden die These vertreten und belegt, dass sie in der Beobachtung von Jugend und Erziehungsverhältnissen wissenschaftlichen Praktiken analog verfahren ist. Man kann die für ihre bildungsgeschichtliche Wahrnehmung leitende Erziehungsideologie als materialistische Pädagogik interpretieren. Der Begriff wird im Folgenden auch unabhängig von der Tatsache benutzt, dass nirgends der Anspruch erhoben wurde, die Verknüpfung der pädagogischen Beziehung „mit der materiellen Basis von Geschichte und Gesellschaft" aufzuzeigen.[2] Zudem ist der Gegensatz zwischen dem, was etwa erziehungswissenschaftlich als materialistische Pädagogik gefasst wird, und dem, was die Erziehungsideologie und -praxis des Geheimdienstes als materialistische Pädagogik begreifen lässt, keineswegs geringer. Der „Grundwiderspruch bürgerlicher Gesellschaft in Erziehung, Bildung und Pädagogik" hat in der Pädagogik des Ministeriums für Staatssicherheit (MfS) keinen Platz.[3] Ebenso mangelte es dieser an der „erklärende(n) Funktion für die Verhältnisse", schon gar nicht trat sie „gegen herrschaftlich verfestigte Strukturen auf". Sie diente nicht dem Kampf gegen „repressive Herrschaft", sondern war im Gegenteil deren Instrument. Mündigkeit war nicht ihr Ziel, sondern bedrohliche Vision.[4]
Das Fehlen des herrschaftskritischen Potenzials beeinflusste jedoch nicht die traditionelle Frontstellung materialistischer Pädagogik gegenüber der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft. Vielmehr konstituierte sie sich unter den Bedingungen der globalen Systemauseinandersetzung seit den 1960er Jahren als Instrument zur

---

1 Gekürztes u. f. d. Bd. bearb. Kap. 4.3 in Wiegmann, Ulrich: Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungsideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes. Berlin 2007, S. 288-352.

2 Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. 4. Aufl. München 1982, S. 178. Zu den selbstverständlichen Gegensätzen zwischen den Voraussetzungen und Ansprüchen an materialistische Erziehungswissenschaft, wie sie Mollenhauer formulierte, einerseits und der materialistischen MfS-Pädagogik andererseits rechnet selbstverständlich auch, dass Letztere nicht etwa die „bürgerlich-kapitalistische Produktionsweise", sondern realsozialistische Verhältnisse zur Voraussetzung hatte.

3 Editorial. In: Gamm, Hans-Jochen/Koneffke, Gernot (Red.): Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. (Jahrbuch für Pädagogik 1997). Frankfurt a.M. 1997, S. 9-13, zit. S. 10.

4 Vgl. Gamm, Hans-Jochen: Zehn Thesen zum Materialismus in pädagogischer Absicht. In: Gamm/ Koneffke 1997, S. 17-30; Tenorth, Heinz-Elmar: Materialistisch orientierte Pädagogik. In: Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf. Donauwörth 1992, S. 190-203, hier S. 195.

Abwehr der Erosionsgefahr des Realsozialismus. Sie fußte wie die offizielle Pädagogik[5] selbstredend auf der Ideologie des Marxismus-Leninismus. Im Sinne Friedrich Engels'[6] ging sie vom Primat des Seins gegenüber dem Bewusstsein aus und bündelte diesen marxistisch-leninistisch-stalinistischen Grundsatz in der (Erziehungs-) Formel – das Sein bestimmt das Bewusstsein. Sowohl gesellschaftliches Bewusstsein als auch individuelle Bewusstseinsinhalte wurden derart als Wirkungen (Reflexe) des Seins gefasst. In der Konsequenz wurde in der materialistischen MfS-Pädagogik gefolgert, das Sein, die Bedingungen des Aufwachsens, erkennen und ändern zu müssen, um gewünschte (Um-)Erziehungseffekte zu erzielen. In diesem materialistischen Konzept entschied auch, aber nicht primär die tätige Auseinandersetzung des Menschen über seine Selbstveränderung, sondern das vom Adressaten der Erziehung nicht erkennbare, schon gar nicht beherrschbare, weil konspirative Arrangement von Bedingungen und Umständen seines Daseins. In der MfS-Pädagogik ist die Tatsache nicht intendierter, aber wirkmächtiger, indirekter, also funktionaler Erziehung akzeptiert, im Besonderen die Annahme, dass vom (gesellschaftlichen) Milieu im Ganzen und erst recht „von jeder Wechselwirkung zwischen den Menschen ..., ob bewußt oder unbewußt, gewollt oder nicht gewollt, ... auf alle Beteiligten erzieherische Wirkungen aus(gehen)".[7] Diese Auffassung findet sich allerdings insofern modifiziert, als unbewusste Erziehung lediglich unentdeckte Erziehung für deren Adressaten, ihre pädagogischen Objekte bleiben, aber subjektiv beherrschbar werden sollte durch die Anwendung des angenommenen gesetzmäßigen Zusammenhangs von Bewusstseins- und Seinsveränderung. Insofern die materialistische MfS-Pädagogik analog der „operativen Psychologie" durch die Operationalisierung eines zurechtgestutzten philosophischen Theorems definiert wurde, soll der Begriff durch dieselbe Verknüpfung akzentuiert werden.

Unter operativ-materialistischer Pädagogik wird daher das Konzept geheimdienstlicher Erziehung verstanden, das als verfahrensleitende Konsequenz der materialistischen Kernthese vom Primat des Seins gegenüber dem Bewusstsein schlicht von der konspirativen Manipulierung des Seins beabsichtigte Bewusstseinsveränderungen erwartet, d.h bestimmte (Um-) Erziehungseffekte antizipiert. Solche erziehungsstrategischen Änderungen des Seins zielten freilich nicht auf die substanzielle Umgestaltung der in der geheimdienstlichen Hauptsache zu sichernden sog. gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse, sondern wurden als konspirative Ein-

5 Vgl. Neuner, Gerhart u.a. (Red.): Pädagogik. Gemeinschaftsarbeit von Mitgliedern und Mitarbeitern der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 1978.

6 Engels; Friedrich: Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 21. Berlin 1962, S. 259-307, hier S. 274 f.

7 Vgl. Schwenk, Bernhard: Erziehung. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriff der Erziehung und Bildung. 2. Aufl. Stuttgart 1992, S. 386-394, zit. S. 392.

griffe in gewählte Ausschnitte der sozialistischen Wirklichkeit geplant, von denen angenommen wurde, dass sie im Interesse der (Um-) Erziehung von Individuen und Gruppen korrekturbedürftig und chancenreich beeinflussbar sind. Überdies scheint das Attribut operativ geeignet, auf die naive, intellektuelle Anstrengung vermissende, grob vereinfachende bis entstellende, Lehrsätze mindestens reduzierende Interpretation Marx'scher Philosophie hinzuweisen, wie sie vergleichbar für die unter dem „Kunstwort" operative Psychologie[8] versammelte Ideologie und Praxis der MfS-Seelenkunde kennzeichnend ist.
Die so verstandene operativ-materialistische Pädagogik beruhte auf zwei Voraussetzungen:

1. signalisierten die regelmäßigen Lageberichte ebenso wie in der Summe die Vorkommnismeldungen aus dem Sicherungsbereich Volksbildung/Jugend/Studenten nicht nachlassend als sicherheitspolitisch bedeutsam interpretierte, in geheimdienstlicher Perspektive in erster Linie durch staatliche und gesellschaftliche Erziehungsinstanzen verantwortete Erziehungsdefizite. Die operativ-materialistische MfS-Pädagogik entwickelte sich mithin als Antwort auf das diagnostizierte Leistungsdefizit offizieller DDR-Pädagogik. Auch das versuchte politisch-operative Zusammenwirken mit staatlichen und gesellschaftlichen Erziehungsträgern hatte deren Erfolg selbstredend keineswegs garantiert, nicht einmal nachhaltig beeinflusst.
2. entäußerte sich in der operativ-materialistischen MfS-Pädagogik das notorische Misstrauen der Staatssicherheit gegenüber den realsozialistischen Sozialisationsbedingungen. Die gegebene, reale, konkrete Lebenswelt schien den Fortbestand der Gesellschaft auf der Basis der vorgeblich gesellschaftlichen, tatsächlich aber staatssozialistischen Eigentumsverhältnisse lediglich im Prinzip, nicht aber in der alltäglichen Praxis und schon gar nicht von selbst bzw. spontan zu garantieren, sodass der konspirative Eingriff in das für das gewünschte Bewusstsein bestimmende Sein unumgänglich schien.

2 Materialistische Pädagogik und Psychologie

Vor allem die anhaltende Jugendkriminalität und das sicherheits- und jugendpolitisch beunruhigende sog. jugendliche Rowdytum hatten nach 1961 rasch zur Desillusionierung über die bewusstseinsverändernden Effekte der Abriegelung der DDR gegenüber dem Westen beigetragen. Damit rückten die Umstände, unter denen (nonkonforme) Jugendliche heranwuchsen, in den Fokus der Staatssicherheit; es „erfolgte eine immer stärkere Orientierung auf … die Aufdeckung und Beseitigung der Ursachen und begünstigenden Bedingungen der Jugendkrimina-

8 Richter, Holger: Die Operative Psychologie des Ministeriums für Staatssicherheit der DDR. Frankfurt a.M. 2001, zit. S. 1.

lität“ bzw. von Straftaten „und damit gleichzeitig (auf) Maßnahmen zur Überwindung festgestellter Mißstände“.[9]
Diese Forderung nach Aufdeckung und Beseitigung der Ursachen und begünstigenden Bedingungen und Umstände entwickelte sich nicht bloß zum sprachlichen Stereotyp. Sie umschrieb nicht weniger als die Substanz der operativ-materialistischen MfS-Pädagogik. Aufgeklärt werden sollte, „welche äußeren Einflüsse negativ auf die Jugendlichen einwirken, wie und in welchem Umfang diese das Denken und Handeln der Jugendlichen beeinflussen […] Von diesen Erkenntnissen ausgehend, müßten zielstrebig alle Möglichkeiten genutzt werden, … auf das Denken und Handeln junger Menschen positiven Einfluß zu nehmen“.[10] Von der Erkenntnis über die realen Bedingungen des Aufwachsens Jugendlicher versprach man sich die Chance, „alle Umstände und Bedingungen im Prozeß der Erziehung und Ausbildung auszuschalten, die Fehlentwicklungen von Jugendlichen begünstigen“.[11]
Die Ausrichtung auf die Aufklärung dieses das Bewusstsein Jugendlicher verstimmenden Seins ging einher mit Anstrengungen der akademischen Elite des Staatssicherheitsdienstes, den Zusammenhang von Bedingungen und Umständen des Heranwachsens Jugendlicher und beobachteten Erziehungsdefiziten zu begreifen und dieses Wissen über den Zusammenhang von Sein und Bewusstsein zum Allgemeingut des hauptamtlichen MfS-Personals zu erheben. Dazu boten sich die bereits in der Nachwuchsausbildung etablierten Psychologielektionen an. Während bis Anfang der 1960er Jahre psychologische Kenntnisse vor allem dazu dienten, offizielle und inoffizielle Mitarbeiter zu führen und die Psyche von ins Visier der Staatssicherheit geratenen Personen zu durchschauen,[12] wurden seit Mitte der 1960er Jahre psychologische Grundkenntnisse darüber hinaus gelehrt, um „mit Erfolg auf das Bewusstsein, auf die Gedanken und Gefühle der Menschen einwirken“ zu können.[13]

---

9 BStU-A – Vorschläge der ZAIG zur wirksamen vorbeugenden Bekämpfung jugendlicher Gruppierungen im Bereich der Jugendkriminalität vom 15.3.1965. In: Berichte und Materialien der ZAIG aus dem Jahre 1965 über die Situation jugendlicher Gruppierungen in der DDR. Sign. MfS-ZAIG Nr. 4608, Bl. 61.

10 BStU-A – Vorschläge der ZAIG zur vorbeugenden Bekämpfung jugendlicher Gruppierungen im Bereich Jugendkriminalität vom 5.1.1965. In: Ebd., Bl. 72.

11 BStU-A – Dienstanweisung 4/66 des Ministers für Staatssicherheit der DDR „zur politisch-operativen Bekämpfung der politisch-ideologischen Diversion und Untergrundtätigkeit unter jugendlichen Personenkreisen“ vom 15.5.1966. Vertrauliche Verschlußsache. Sign. MfS-VVS, Nr. 365/66, S. 21.

12 BStU-A – Der Gegenstand der Psychologie und die Bedeutung der Psychologie für die Arbeit des MfS. (Lektionsprogramm). Juristische Hochschule Potsdam 1960. Sign. JHS GVS 145/60.

13 BStU-A – Studieneinführung Thema 1: Gegenstand, Aufgaben und Arbeitsgebiete der Psychologie. Die Bedeutung psychologischer Erkenntnisse für die Praxis des MfS. Lehrmaterial für das Fernstudium. Potsdam 1967. Sign. JHS 24470, Bl. 48. Allerdings war diese Operationalisierung

Geheimdienstliche Experten stellten klar, dass die „Psychologie" „mit ‚Seelenspionage'" nichts zu tun habe.[14] Vielmehr könne sie „die Formung und das Verhalten der Persönlichkeit in Abhängigkeit von den äußeren und inneren Bedingungen erklären".[15] Dass „erst die Kenntnis der den Menschen umgebenden Umwelt, seiner Tätigkeit, seines Lebens und des Verhältnisses zur Umwelt und Tätigkeit … richtige Schlüsse auf die Ursachen bestimmter Interessen, Neigungen oder Handlungen" zulasse,[16] gehörte zu den Grundannahmen der im Ausbildungsprogramm des MfS-Personals verankerten Psychologie. Unter Berufung auf Marx, der die Tätigkeit des Menschen „als das aufgeschlagene Buch der menschlichen Wesenskräfte"[17] charakterisierte, spitzten die Verfasser des psychologischen Lektionsprogramms an der Juristischen Hochschule[18] (JHS) des MfS in Potsdam-Eiche (eigentlich Potsdam-Golm) 1960 diese These zu dem Lehrsatz zu, dass es

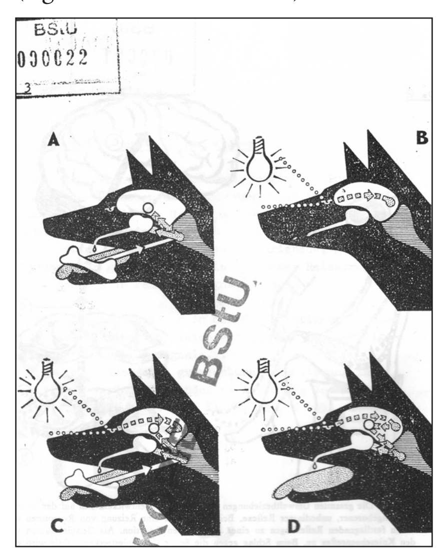


Abb. 1: Die Herausbildung bedingter Reflexe nach Pawlow[19]

psychologischer Annahmen etwa bereits in der Lektionsfassung von 1960 angelegt. BStU-A – Der Gegenstand der Psychologie, S. 62.

14 BStU-A – Studieneinführung Thema 1, Bl. 5.

15 Ebd., Bl. 49.

16 BStU-A – Der Gegenstand der Psychologie, S. 14.

17 Marx, Karl: Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, 1. Ergänzungsband. Berlin 1968, S. 542. Zit. in: Der Gegenstand der Psychologie und die Bedeutung der Psychologie, S. 31.

18 Zur Entstehung, Entwicklung und Funktion der Juristischen Hochschule vgl. Fischer, Dietrich: Die „Juristische Hochschule Potsdam". „Kaderschmiede" des ehemaligen Ministeriums für Staatssicherheit. In: Deutschland-Archiv 23 (1990) 12, S. 1891-1894.

19 BStU-A – Studieneinführung Thema 1: Gegenstand, Aufgaben und Arbeitsgebiete der Psychologie, Bl. 22.

unmöglich sei, „psychische Prozesse außerhalb und unabhängig von der menschlichen Tätigkeit zu erkennen und zu verstehen. Erst durch die Tätigkeit eines Menschen wird seine Psyche für andere erkennbar. […] Durch die Beobachtung und Analyse der Handlungen und Taten eines Menschen ist es möglich, Schlußfolgerungen auf die Psyche und auf das Bewußtsein des betreffenden Menschen zu ziehen". Tätigkeit wiederum wurde in ihrer „Wechselwirkung" mit den „psychischen Eigenschaften" gefasst: „Die psychischen Prozesse entstehen nicht nur in der Tätigkeit, sondern sie wirken auch positiv oder negativ auf die Tätigkeit zurück".[20]

Mit der akzeptierten Wechselbeziehung zwischen tätiger Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Umständen des Daseins und der Psyche des Menschen mochten sich die geheimdienstlichen Psychologen indes nicht zufriedengeben. Ganz im Trend der 1960er Jahre suchten sie, dieses dialektische Verhältnis kybernetisch zu begreifen. Demnach lasse sich „die handelnde Persönlichkeit ... als komplexes selbstregulierendes System auffassen". Psychische Erscheinungen seien „eine Antwort auf die Reize der Außenwelt; sie widerspiegeln die Außenwelt, reflektieren sie. [...] Sie bilden Teile der objektiven Welt im Gehirn ab, schaffen ... ein ‚inneres Modell' der Umwelt".[21] „Empfindungen, Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken usw., als Abbilder der objektiven Realität, sind ... bestimmt von der objektiven Realität selbst, die abgebildet, widergespiegelt wird".[22] Das Fazit lautet: Das Bewusstsein „zeigt sich in den verschiedenen psychischen Erscheinungen, die durch äußere Einwirkungen determiniert sind und durch die inneren psychischen Bedingungen wirksam werden. Es entwickelt sich und äußert sich in der Tätigkeit".[23]

Während Lenin benötigt wurde, um diese „Beziehung zwischen Psychischem und Physischem" philosophisch zu erklären, diente Pawlow dazu, sie „vom naturwissenschaftlichen Standpunkt aus" zu verstehen.[24] Sein einschlägiges Modell der Entstehung bedingter Reflexe durfte daher in den Schulungsmaterialen der 1960er Jahre nicht fehlen, obwohl einschränkend vermerkt wurde: „Natürlich kann man das Gedächtnis des Menschen nicht mit der Fähigkeit der Tiere (der niederen und auch der höherentwickelten), Erfahrungen zu sammeln, gleichsetzen. Da bestehen große Unterschiede; doch die Rolle, die beide spielen, ist im Grunde die gleiche".[25]

Die kybernetische Wende 1969 und schließlich die öffentliche Diskreditierung der Kybernetik durch Erich Honecker 1971[26] nötigten die MfS-eigenen Psycho-

---

20 BStU-A – Der Gegenstand der Psychologie, S. 43. (Hervorhebung im Original).

21 BStU-A – Studieneinführung Thema 1, Bl. 15.

22 Ebd., Bl. 38.

23 Ebd., Bl. 39.

24 Ebd., Bl. 15.

25 Ebd., Bl. 21, Abb. 3 (22), Bl 22.

26 Vgl. Segal, Jérôme: Die Einführung der Kybernetik in der DDR. Begegnung mit der marxistischen Ideologie. http://jerome-segal.de/Publis/Kyb-DDR.htm#Entstehung.

logen dazu, ihre Studienmaterialien umzuschreiben. Auch das Pawlowsche Modell verlor an Bedeutung.[27] Stattdessen orientierte sich die Antwort auf die Frage nach dem Wesen des Psychischen philosophisch und psychologisch strikt am herrschenden historischen und dialektischen Materialismus. Im Begleittext zu Abb. 2 heißt es: „Die psychischen Eigenschaften als Voraussetzung für die Tätigkeit des Menschen sind ihm ... nicht angeboren. Sie entstehen in der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit seiner gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt, in seiner Tätigkeit … Sie sind folglich das Resultat der Tätigkeit".[28]

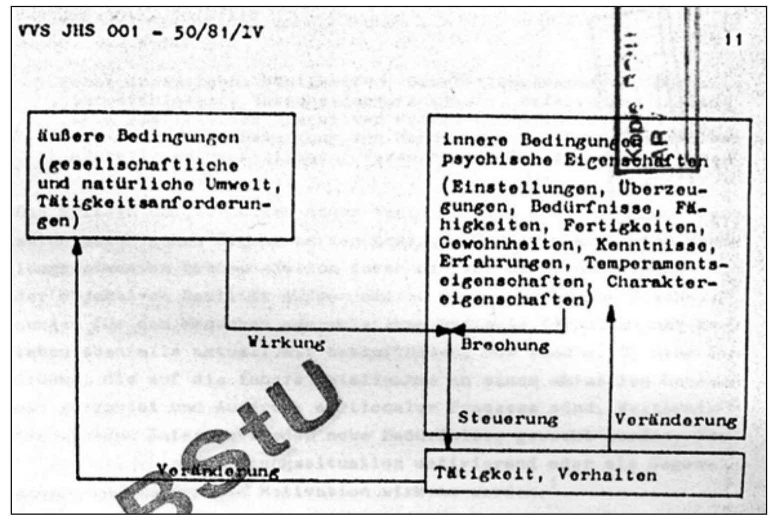


Abb. 2: Schematische Darstellung des Verhältnisses von äußeren, gesellschaftlichen und natürlichen Bedingungen und psychischen Eigenschaften[29]

27 Bereits Rubinstein hatte gewarnt: „So ist insbesondere die Pawlowsche Methodik der bedingten Reflexe ein wichtiges Mittel zur Analyse der Empfindungsfähigkeit. Aber die physiologische Analyse … kann nur als Hilfsmittel dienen und darf nur eine untergeordnete Stelle in ihr einnehmen." Rubinstein, S.L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. 8. Aufl. Berlin 1973, zit. S. 47. Bei dem seitens geheimdienstlicher Experten geschätzten pädagogisch-psychologischen Standardwerk von Kossakowski u.a. verdiente Pawlows Theorie in den 1970er Jahren keine Fußnote; auch im Literaturverzeichnis ist kein Titel von Pawlow aufgeführt. Vgl. Kossakowski, Adolf u.a. (Red.): Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. 2. Aufl. Berlin 1980.

28 BStU-A – Die psychischen Eigenschaften der Persönlichkeit – ihre Wirksamkeit im operativ bedeutsamen Verhalten und Möglichkeiten ihres Erkennens und Beeinflussens. Juristische Hochschule Potsdam 1981. Sign. JHS VVS 50/81/IV, S. 10. (Hervorhebungen im Original). Dass. in: BStU-A – Die psychischen Eigenschaften der Persönlichkeit. (Studienmaterial Teil III). Juristische Hochschule Potsdam/Lehrstuhl Psychologie 1986. Sign. JHS 23953, Bl. 10. Vgl. auch BStU-A – Sozialpsychologische Grundlagen für die Analyse und Entwicklung von sozialen Beziehungen zwischen Menschen in der politisch-operativen Arbeit. (Lehrmaterial). Juristische Hochschule Potsdam 1985. Sign. JHS 24428, Bl. 6.

29 BStU-A – Die psychischen Eigenschaften der Persönlichkeit − ihre Wirksamkeit, S. 10.

Ganz in diesem Sinne erklärte die Autorin einer JHS-Fachschulabschlussarbeit, dass „Motive nicht aus irgendwelchen geheimen Seelentiefen, Anlagen u.ä. erwachsen, sondern subjektive Widerspiegelung der äußeren Lebensbedingungen und der Beziehungen des Menschen zu seiner Umwelt und zu sich selbst sind. Menschliche Handlungen werden verursacht durch Bedingungen, die außerhalb der psychischen Erscheinungen, unabhängig vom Bewußtsein des betreffenden Menschen existieren, d.h. durch materielle, kulturelle, ideologische und andere reale Lebensbedingungen einschließlich des eigenen Körperzustandes".[30]
Für die pädagogische Operationalisierung dieses psychologischen Lehrsatzes hatte die Akzentverschiebung hin zur Betonung der „Rückwirkung der Tätigkeit auf alle äußeren und inneren Bedingungen"[31] erst in zweiter Linie Konsequenzen. Aus der Dialektik von äußeren und inneren Bedingungen und Tätigkeit „abgeleitet" wurden durch die operativ-psychologischen Experten der JHS die folgenden „Prinzipien der Beeinflussung und Entwicklung psychischer Eigenschaften der Persönlichkeit"[32], die ihre Gültigkeit bis zum Ende der Staatssicherheit behielten:

„1. Beachte stets die Determiniertheit des Psychischen, insbesondere seine gesellschaftliche Determiniertheit, und berücksichtige sie bei jeder Einflußnahme auf Bewußtseinsinhalte eines Menschen!
2. Nutze gezielt den Tätigkeitsprozeß eines Menschen für die Entwicklung seiner psychischen Eigenschaften durch überlegte Forderungen und gründliche Kontrolle des Tätigkeitsverlaufs sowie der Tätigkeitsergebnisse!
3. Beachte, daß erforderliche psychische Eigenschaften durch einheitliche und beständige Erziehungseinflüsse und Einwirkungen hervorzurufen und zu festigen sind!
4. Setze und nutze wohlabgewogen für die zu entwickelnde Persönlichkeit die Widersprüche zwischen ihren bereits vorhandenen inneren Bedingungen und ihrer Umwelt mit den an sie gestellten Anforderungen als Triebkräfte für die Herausbildung oder Veränderung ihrer psychischen Eigenschaften!
5. Beachte im Prozeß der operativen Tätigkeit bei der Entwicklung und Beeinflussung psychischer Eigenschaften stets den Wechselwirkungszusammenhang zwischen der Individualität der Persönlichkeit und den operativen Zielstellungen!"[33]

30 BStU-A – Holzinger, Hannelore: Erfahrungen der Kreisdienststelle Stendal bei der Gewinnung von Jugendlichen für einen militärischen Beruf (BOB/BUB des MfS), insbesondere die ideologische und psychologische Einflußnahme zur Erreichung der Bereitschaftserklärung. Fachschulabschlussarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1986. Sign. JHS MF VVS 799/85, Bl. 30.

31 Ebd., S. 11.

32 BStU-A – Die psychischen Eigenschaften der Persönlichkeit. (Studienmaterial Teil III), Bl. 17. (Hervorhebungen im Original – U.W.)

33 Ebd., Bl. 17-18.

Die Formel „von den Ursachen und begünstigenden Bedingungen“ für sog. Fehlentwicklungen Jugendlicher erschütterte die These von der politisch-ideologischen Diversion des Westens als letzte Ursache unerwünschten jugendlichen Bewusstseins nicht. Während allerdings noch Anfang der 1970er Jahre davon ausgegangen wurde, dass „das Wirken der politisch-ideologischen Diversion des Gegners auf Teile unserer Jugend ... innerhalb unserer sozialistischen Gesellschaft eine Reihe begünstigender Bedingungen (findet)“,[34] rang sich die akademische Elite des Staatssicherheitsdienstes schließlich zu der Formulierung durch, dass „sich gesellschaftswidrige Verhaltensweisen von Jugendlichen nicht ausschließlich aus dem Einfluß der politisch-ideologischen Diversion, der feindlichen Kontaktpolitik und anderer feindlicher Angriffe erklären lassen“.[35] Eingeräumt wurde nunmehr auch die „Wirkung materieller, sozialer und geistiger Faktoren ..., die in der sozialistischen Gesellschaft noch existieren“, vor allem „folgende Determinanten ...:

- die Existenz und das Fortwirken materieller und geistiger Relikte der Ausbeutergesellschaft im Sozialismus;
- die Existenz bestimmter, der sozialistischen Gesellschaft nicht entsprechender gruppenspezifischer Erscheinungen innerhalb der Kommunikationsbeziehungen Jugendlicher zur sozialistischen Gesellschaft und
- die aus dem Vorgenannten entspringende Entwicklung und das Wirken individueller, in der jugendlichen Persönlichkeit liegender Erscheinungen, die Jugendliche zu gesellschaftswidrigem Verhalten bestimmen“.

Selbst „unter den Bedingungen der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ – so die Auffassung eines MfS-Offiziers – können sich „gesellschaftswidrige Verhaltensweisen Jugendlicher herausbilden“.[36]

MfS-eigene Untersuchungen verzeichneten im Verlaufe der 1970er und 1980er Jahre als sog. Ursachen und begünstigende Umstände etwa für „die Jugendkriminalität und für die staatsfeindlichen Handlungen Jugendlicher ...,

- daß die gesetzlichen Bestimmungen zur Förderung und zum Schutz der Jugend ... nicht konsequent durchgesetzt werden

34 BStU-A – Pommer, Heinz/Schäfer, Ewald/Schwanitz, Wolfgang: Die Qualifizierung der politisch-operativen Arbeit zur Bekämpfung von feindlichen Erscheinungen unter jugendlichen Personen in der DDR. (Forschungsergebnisse). 2 Bde. Juristische Hochschule Potsdam 1974. Sign. VVS MfS 160-817/72, S. 48.

35 BStU-A – Die politisch-operative Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher. (Information zur Forschungsarbeit, abgeschlossen am 31.3.1981). Juristische Hochschule Potsdam 1981. Sign. JHS VVS 73/81, S. 6.

36 BStU-A – Münchow, Wilfried: Praktische Erfahrungen bei der Suche und dem Erkennen von geeigneten Ansatzpunkten einer eventuellen Bereitschaft Jugendlicher mit gesellschaftswidrigen Verhaltensweisen zur inoffiziellen Zusammenarbeit mit dem MfS. Fachschulabschlussarbeit. Juristische Hochschule Potsdam. Sign. JHS VVS 912/84, S. 10.

- auf Erscheinungen von Konzentrationen und Gruppierungen gefährdeter Jugendlicher und ... ihres Abgleitens zu Dekadenz, Asozialität, Alkoholismus nicht rechtzeitig und differenziert genug reagiert wird
- die positiven Potenzen der Jugend noch nicht ausreichend ... mobilisiert werden
- die Anstrengungen ungenügend entwickelt sind, gefährdete Jugendliche ... an eine sinnvolle Freizeitgestaltung sowie an die schulische und berufliche Weiterbildung heranzuführen ...
- die Einflußnahme auf die öffentliche Meinung zur Erhöhung der Unduldsamkeit ihnen gegenüber nicht wirksam genug ist
- bei notwendigen Maßnahmen gegen rowdyhaftes Verhalten und andere Rechtsverletzungen ungenügend differenziert wird ...
- nicht alle Möglichkeiten des Zusammenwirkens aller am Erziehungsprozeß Jugendlicher und junger Bürger Beteiligten ... voll genutzt werden
- die festgelegten Erziehungs- und Betreuungsmaßnahmen für gefährdete Jugendliche und junge Bürger nicht mit der notwendigen Konsequenz durchgesetzt ... werden".[37]

In einer „Information" wies die Hauptabteilung (HA) XX des MfS 1974 ergänzend auf die „mangelnde Einflußnahme der Abteilung Kultur und gesellschaftlicher Organisationen auf Diskotheken und ehrenamtlich geleitete Jugendklubs", aber auch auf „ungerechtfertigte Krankschreibungen durch Ärzte bei Arbeitsbummelanten" und die „Überbelegung von Jugendhäuser(n)" hin.[38] Die akademische MfS-Elite wusste schließlich „Mängel ... bei der sozialistischen Erziehung im Betrieb, an der Universität oder Hochschule" sowie die Rolle des Elternhauses „(gestörte Familienbeziehungen, wie Unstimmigkeiten und Enttäuschungen, soziale Probleme usw.)" zu ergänzen.[39]
In einer zehn Jahre später gefertigten Lageeinschätzung wird festgestellt, dass auch „die Anonymität von Neubaugebieten bzw. des Stadtzentrums" in Ostberlin begünstigend z.B. für „Eigentumsdelikte und Kfz-Delikte" wirke.[40] Zudem wurden in einer Studie sogar „negative Erfahrungen der Jugendlichen mit den sozialisti-

37 BStU-A – Kelling, Reiner: Die Gewinnung von Jugendlichen im Alter von 14 - 18 Jahren für die inoffizielle Zusammenarbeit durch Diensteinheiten des MfS. Diplomarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1972. Sign. JHS VVS 234/72, S. 8-9. Vgl. auch BStU-A – Dienstanweisung 4/66, S. 7 ff.

38 BStU-A – Information der HA XX über Erfahrungen, Erkenntnisse und Aufgaben bei der politisch-operativen Sicherung jugendlicher Personenkreise vom 3.5.1974. Sign. MfS-HA IX, Nr. 4702, Bl. 18.

39 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 400.

40 BStU-A – Einschätzung der HA XX über die politisch-operative Lage unter jugendlichen Personenkreisen in der DDR vom 26.4.1984. Sign. MfS-HA XX, Nr. 2416, Bl. 72.

schen Schutz- und Sicherheitsorganen“ als begünstigende Bedingung „für gesellschaftswidrige Verhaltensweisen Jugendlicher“ angenommen.[41]

3 Operativ-pädagogische Eingriffe in das gesellschaftliche Sein

Mit Erkenntnissen über unerwünschte pädagogische Wirkungen des realsozialistischen Seins einher ging das Bestreben, die (gesellschaftlichen) Ursachen und Bedingungen für Fehlentwicklungen Jugendlicher zu therapieren. Das Ziel bestand nicht nur in der „Aufklärung und Beseitigung der begünstigenden Bedingungen im konkreten Fall“, sondern auch generell in der Durchsetzung der jugendpolitischen „Beschlüsse von Partei und Regierung“.[42] Vor allem in den 1960er Jahren setzte auch die Staatssicherheit auf eine gesellschaftliche Großoffensive, um die „typischen begünstigenden Bedingungen“[43] bzw. „äußeren Einflüsse“ zu korrigieren, die „negativ auf die Jugendlichen einwirken“.[44] Wer etwa wisse, „welche Wirkungen ... das Anhören des Westrundfunks (hat), ... könne dem wirkungsvoll entgegentreten“. Man[45] empfahl zu diesem Zweck, zielstrebig und koordiniert „alle Möglichkeiten“ zu nutzen, „mit den Mitteln der Öffentlichkeitsarbeit sowie anderen Methoden und Maßnahmen auf das Denken und Handeln junger Menschen positiven Einfluß zu nehmen und dabei solche Formen anzuwenden, die auch ‚negative' Jugendliche interessieren“: „Auf diese Weise könnte erreicht werden, daß bestimmte Sendungen und Programme von Rundfunk und Fernsehen, Filme, Auftritte der Konzert- und Gastspieldirektion, Veröffentlichungen in Zeitungen, Zeitschriften und Büchern mehr den eigentlichen Interessen der Jugend entsprechen und durch ihren positiven Einfluß die Wirksamkeit des negativen bzw. gegnerischen Einflusses zurückdrängen“.

Bereits im April 1961 war auf der Grundlage eines Politbürobeschlusses der SED vom Januar 1961[46] den „Sicherheitsorganen (außer MfS)“, dem Staatsapparat und den gesellschaftlichen Organisationen und den Verantwortlichen für die Presse- und Propagandaarbeit“ ein ausgreifender Katalog von Maßnahmen „zur Verbesserung der Arbeit mit der Jugend“ vorgeschlagen worden, der die Offerten der SED-Führung aus den ersten 1960er Jahren an die Jugend teilweise noch übertraf. So wurde empfohlen, „das Auftreten von Jugendtanzkapellen“ gesetzlich

41 BStU-A – Münchow, S. 10.
42 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 398.
43 Ebd.
44 BStU-A – Vorschläge zur wirksamen vorbeugenden Bekämpfung jugendlicher Gruppierungen im Bereich der Jugendkriminalität vom 15. 3.1965; Bl 64.
45 Die Verfasser sind in dem zitierten Dokument nicht genannt. Wahrscheinlich handelt es sich um Mitarbeiter der Zentralen Auswertungs- und Informationsgruppe des MfS (ZAIG). Vgl. zum Folg. ebd.
46 Die Jugend der Deutschen Demokratischen Republik, ihre Zukunft und die sozialistische Gesellschaft. Beschluß des Politbüros des ZK der SED vom 24.1.1961. In: Dokumente zur Geschichte der Freien Deutschen Jugend, Bd. 4. Berlin 1963, S. 643-665.

zu erleichtern, „Jugendgaststätten, Tanzcafés, Tanzbars usw." einzurichten, verstärkt „Camping-Plätze in landschaftlich dazu geeigneten Gebieten zu erschließen" und den „internationalen Campingaustausch mit den anderen sozialistischen Ländern" auszubauen. „Um der Tendenz vieler Jugendlicher, sich ausschließlich ‚westlich' zu kleiden, entgegenzutreten", wurde angeregt, dass „Modeinstitute, Betriebe usw. … eigene jugendgemäße ‚Modeknüller' entwickeln". Auch „sollte eine zentrale Stelle geschaffen werden, die die verschiedensten Autogramm-Wünsche der Jugendlichen erfüllt". Zur Verbesserung der „Presse- und Propagandaarbeit" schlugen Experten vor, „mehr spannende Abenteuer- und Kriminalfilme, besonders auch utopische Filme" zu drehen. Ferner wurde empfohlen, dass „die Sendungen des Jugendfernsehens ... noch stärker als bisher Vorschläge zur sinnvollen Freizeitgestaltung propagieren". Auch „sollte geprüft werden, ob Möglichkeiten bestehen, einen speziellen Jugendsender zu schaffen", der „besonders während der Sendezeiten westlicher Rundfunkstationen (Luxemburg, RIAS) und ihrer speziellen Schlagersendungen, ein anziehendes Programm bringen" müsste.[47] Auch in der Dienstanweisung 4/66 wurde „zur Verhinderung jeglicher Provokationen bei Großveranstaltungen" eine geheimdienstliche „Einflußnahme auf die Programmgestaltung" gefordert.[48]

Die schriftliche Überlieferung des MfS legt die Annahme nahe, dass man sich in der Berliner Zentrale unter dem Eindruck der Stabilisierung der Herrschaftsverhältnisse nach dem Mauerbau verstärkt auf das eigene Agentennetz, vor allem auf die Inoffiziellen Mitarbeiter (IM)[49] und die Gesellschaftlichen Mitarbeiter der Staatssicherheit (GMS)[50] in Schlüsselpositionen aller nur denkbaren Berufe und Funktionen verlassen wollte, um erkannte generelle jugendpolitische Missstände

---

47 BStU-A – Einige Maßnahmen und Vorschläge zur Verbesserung der Arbeit mit der Jugend auf der Grundlage des Kommuniques des Politbüros des Zentralkomitees (ZK) der SED vom April 1961. In: BStU-A – Vorschläge zur wirksamen vorbeugenden Bekämpfung jugendlicher Gruppierungen im Bereich der Jugendkriminalität vom 15.3.1965. In: Jugendfragen. Berichte und Materialien der ZAIG aus dem Jahre 1965 über die Situation jugendlicher Gruppierungen in der DDR. Sign. MfS-ZAIG Nr. 4608, Bl. 78-87.

48 BStU-A – Dienstanweisung 4/66, S. 16.

49 Zunächst wurden inoffiziell mit der Staatssicherheit kooperierende Mitarbeiter als Geheime Informatoren geführt. Seit Erlass der „Richtlinie 1/68 für die Zusammenarbeit mit Gesellschaftlichen Mitarbeitern für Sicherheit und Inoffiziellen Mitarbeitern im Gesamtsystem der Sicherung der Deutschen Demokratischen Republik" wurden sie als Inoffizielle Mitarbeiter bezeichnet. Vgl. Müller-Enbergs, Helmut (Hrsg.): Inoffizielle Mitarbeiter des Ministeriums für Staatssicherheit. Richtlinien und Durchführungsbestimmungen. 2. Aufl. Berlin 1996.

50 Als GMS eingestuft wurden Personen, „mit einer auch in der Öffentlichkeit bekannten staatsbewußten Einstellung und Haltung, die sich für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit dem MfS bereit erklärt" hatten, aber – vergleichsweise – lediglich eine „operative" Ergänzung und zugleich ein „Reservoir" für die „Reproduktion" und die Erweiterung der „operativen Basis", also des IM-Bestandes darstellten. Das Wörterbuch der Staatssicherheit. Definitionen des MfS zur „politisch-operativen Arbeit". BStU/Dokumente. 2. Aufl. Berlin 1993, zit. S. 138.

zu beheben.[51] Insofern „die zur Zusammenarbeit gewonnenen Personen“[52] sowohl unmittelbar „geführt“ als auch befähigt wurden, selbständig im Einklang mit den geheimdienstlichen Zielen und Methoden zu agieren, kam speziell den im Bildungssystem verankerten IM und GMS dabei gleichsam eine pädagogische Doppelfunktion zu. Von ihren Führungsoffizieren instruiert, fungierten sie solchermaßen als Bestandteil des Erziehungsmilieus, das im Interesse der (Um-) Erziehung verändert werden sollte; ansonsten agierten Inoffizielle Mitarbeiter der Staatssicherheit in ihren Schlüsselpositionen eigens als Erzieher. Daneben finden sich in den Quellen Hinweise darauf, dass sich die Staatssicherheit auch weiterhin zu bestimmten Anlässen darum bemühte, die Öffentlichkeit pädagogisch zu mobilisieren,[53] vor allem dann, wenn sie sich im Einklang mit „Stimmungen und Meinungen“ der Bevölkerungsmehrheit wähnte. So schlug die HA XX zur Eindämmung der Skinheadbewegung 1987 vor: „Nutzung der gegenwärtigen Gerichtsverfahren vor erweiterter Öffentlichkeit, um noch breitere Kreise der Bevölkerung, insbesondere gesellschaftliche Kräfte sowie Arbeitskollektive, in denen Skinheads tätig sind, für eine noch aktivere Mitwirkung an der Zurückdrängung und Bekämpfung von Skinheads zu gewinnen. In den Jugendsendungen des Rundfunks sowie in der „Jungen Welt“ (Organ der Freien Deutschen Jugend – U.W.) sollten weitere spezifische Publikationen erfolgen“.[54]

Offenbar erzielte die Kampagne durchaus Erfolge. Im Frühjahr 1989 schätzte die HA XX ein, dass „durch die zahlreichen Presseveröffentlichungen über Skinheads Anfang 1988 … sich viele Bürger mit Hinweisen und Informationen an die Schutz- und Sicherheitsorgane (wandten) und … somit unterstützend in der politisch-operativen Arbeit (wirkten). Mit Einschränkung dieser Pressemitteilungen gingen auch die Hinweise aus der Bevölkerung spürbar zurück“.[55]

---

51 Vgl. bes. BStU-A – Durchführungsanweisung Nr. 1 zur Dienstanweisung Nr. 4/66 des Ministers für Staatssicherheit.

52 BStU-A – Bernstein, Johannes/Schaffer, Dieter: Die staatsfeindliche Gruppe Jugendlicher und junger Erwachsener und ihre vorbeugende Bekämpfung durch das Ministerium für Staatssicherheit. Juristische Hochschule Potsdam: Diss. A. 1969. Sign. JHS 21785, Bl. 265.

53 BStU-A – Hinweise zur Umsetzung des Beschlusses des Politbüros des ZK der SED vom 2. Februar 1988 (Zurückdrängung, Bekämpfung feindlich-negativer Erscheinungen unter der Jugend und sich daraus ergebende weiterführende Aufgaben und Maßnahmen sowie Schlussfolgerungen für Partei/Staat und Gesellschaft, bis einschließlich Kreisleitungen der SED) aus der Sicht des MfS. Sign. MfS-HA XX/AKG, Bl. 10.

54 BStU-A – Einschätzung der HA XX über die Skinheadgruppen in der DDR sowie über die Wirksamkeit der Maßnahmen zur Verhinderung der von ihnen ausgehenden Gefährdungen der Sicherheit und Ordnung vom 21.12.1987. Sign. MfS – HA XX/AKG, Nr. 448, Bl. 43.

55 BStU-A – Einschätzung der HA XX zu aktuellen Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens Jugendlicher vom 23.3.1989. Sign. MfS-HA XX/AKG, Bl. 95. Nicht immer wurden selbstredend dabei pädagogische Ziele verfolgt. Vgl. Leo, Annette: Umgestoßen. Provokation auf dem Jüdischen Friedhof in Berlin Prenzlauer Berg. (ZeitgeschichteN, Bd. 2). Berlin 2005.

4 Materialistische MfS-Pädagogik und sozialtechnologische Manipulation

Die im Ergebnis der nach 1961 stabilisierten Herrschaftsverhältnisse und durch den gehobenen Ausbildungsstand des hauptamtlichen MfS-Personals ermöglichte Strategieänderung von der extensiven Repression zur (intelligenz-)intensiveren, operativ-psychologisch qualifizierten „Bearbeitung" sog. negativer oder feindlicher Personen und Personengruppen war von einem ausgeprägten pädagogischen Optimismus begleitet. Geheimdienstliche Akademiker beschäftigte gegen Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre nicht nur die Frage, wie „kriminell bzw. staatsfeindlich gefährdete Gruppe(n) Jugendlicher" zerschlagen, sondern auch wie sie „positiv umgewandelt" werden könnten.[56] Dieser zunächst für den Staatssicherheitsdienst „so ungewohnt(e) Gedanke"[57] hatte sich zum einen angesichts der „vielen Neubildungen von bereits einmal aufgelösten gefährdeten Gruppen" aufgedrängt.[58] Zum anderen entsprang die Idee einer neuartigen ideologischen Gemengelage aus traditioneller Doktrin, (operativer) Psychologie und (Gruppen-) Soziologie.

In einer unter anderem von Paul Kienberg, dem Leiter der MfS-Hauptabteilung XX, begutachteten Doktorarbeit vertraten zwei Stasioffiziere die These, dass es sich bei gefährdeten Gruppen Jugendlicher teilweise um „soziale Interessengemeinschaft(en) von Jugendlichen mit zum Teil echten und wertvollen menschlichen Beziehungen der Freundschaft und Kameradschaft (handelt – U.W.), die jahrelang gewachsen sind und die lediglich durch Einflüsse des äußeren Feindes oder einzelner von ihm infizierter Personen gefährdet sind und oft auf Grund begünstigender Bedingungen der mangelhaften Erziehungsarbeit von Elternhaus, Schule, Betrieb oder staatlichen und gesellschaftlichen Organen nicht entsprechend in die sozialistische Gemeinschaft eingegliedert wurden".[59] Sofern solche Gruppen nicht „bereits staatsfeindlich oder kriminell tätig wurden", ein positiver Kern existiere, sich „Mitarbeiter von Jugend- und Sportorganisationen, Bildungs- und Kultureinrichtungen in Betrieben bzw. Freizeitsektor der betreffenden Gruppe annehmen" und entsprechend günstige Bedingungen für die Integration der „Gruppenmitglieder in positive Lebensgruppen (Familie, Schulklassen, Arbeitskollektive)" vorhanden seien, könne der „Prozeß der gesteuerten Veränderung des Inhalts der ideologischen und moralischen Werte und Normen sowie der

56 Vgl. zum Folg. BStU-A – Bernstein/Schaffer, Bl. 276-281.

57 Demnach wurde in untersuchten „Halbjahresberichten der Bezirksverwaltungen fast ausschließlich über die Auflösung und Zerschlagung aber kaum über die Umwandlung von gefährdeten Gruppen berichtet". Ebd., Bl. 279.

58 Anfang der 1970er Jahre klagten geheimdienstliche Experten in diesem Sinne: „Trotz der Auflösung und Zersetzung von Gruppierungen und Gruppen Jugendlicher ist ihre Anzahl im wesentlichen nicht zurückgegangen, da sich aus den Konzentrationspunkten des gesellschaftlich unorganisierten Freizeitbereichs ständig neue Gruppierungen und Gruppen bilden". BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 47.

59 BStU-A – Bernstein/Schaffer, Bl. 280.

Tätigkeit der Gruppe, ihr Hinlenken auf gesellschaftsgemäße, sozialistische Werte und gesellschaftlich nützliche, die Formung sozialistischer Persönlichkeiten unterstützende Tätigkeiten" angeregt werden.[60] Die „Durchführung" dieser „Methode" fiele zwar „nicht in die unmittelbare Kompetenz der Sicherheitsorgane, sondern anderer, für die Durchsetzung der Jugendpolitik verantwortlicher staatlicher Organe und gesellschaftlicher Organisationen und kultureller Einrichtungen", doch schließe das „die Verantwortung der Diensteinheiten des MfS für die Einleitung solcher Maßnahmen und ihre spezifische Mitwirkung nicht aus, sondern setzt sie voraus".[61]

Dieser spezifische Beitrag zur Umerziehung gefährdeter Gruppen Jugendlicher wurde neben der Anregung „dieser Methode" vor allem in dem „Einsatz von geeigneten Mitarbeitern aus dem GMS-System" gesehen. Bewährt habe sich zum einen, wenn GMS „einzelne oder mehrere Gruppenmitglieder" entweder beobachteten und „unter Kontrolle" hielten oder unmittelbar „erzieherisch auf sie einwirken".[62] Zum anderen empfahlen die Autoren, jugendliche IM aus der Gruppe heraus zu gewinnen und in den Umerziehungsprozess einzuschalten. Schließlich könnten diese auch feststellen, welche Gruppenmitglieder erforderlichenfalls aus der Gruppe gelöst werden müssten, weil sie die Umwandlung der Gruppe störten.

In pädagogischer Absicht grob modelliert war damit bereits an der Wende von den 1960er zu den 1970er Jahren das sozialtechnologische Repertoire der geheimdienstlichen Manipulierung von Erziehungsverhältnissen, samt seiner Methoden des Herausbrechens,[63] der Vorbeugung, Verunsicherung, Umwandlung, Rückgewinnung und Zersetzung.[64]

Zehn Jahre später zeigten sich die MfS-eigenen Psychologen nach wie vor sehr daran interessiert, die mittlerweile akkumulierten Erfahrungen und Erkenntnisse

---

60 Ebd., Bl. 276.

61 Ebd., Bl. 276 u. 280. In dieser Auffassung werden Bernstein/Schaffer Anfang der 1970er Jahre bestärkt. Pommer/Schäfer/Schwanitz ergänzen 1972: „Natürlich ergeben sich hier in erster Linie Aufgaben für die staatlichen Organe und gesellschaftlichen Organisationen, wie der FDJ, der GST, des DTSB usw., die aber durch gezielte Informationen des MfS meist erst ausgelöst werden müssen. Der Prozeß der positiven Umwandlung einzelner Gruppenmitglieder oder ganzer Gruppen sollte aber nach Möglichkeit ... durch gezielte politisch-operative Maßnahmen des MfS, insbesondere durch den Einsatz geeigneter qualifizierter IM, unterstützt werden". (Hervorhebungen im Original). BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 486.

62 In Frage kamen dafür insbesondere IM, „die als Lehrer, Lehrausbilder, Erzieher in Internaten, Klubhausleiter oder beispielsweise in den Referaten Jugendhilfe bei den Räten der Kreise tätig sind", aber auch z.B. IM in Schlüsselpositionen in den „Direktoraten für Erziehung und Ausbildung an Hochschulen und Universitäten" sowie Schulleiter und Heimleiter. Ebd., S. 190-191.

63 Vgl. zur geheimdienstlichen Wortbedeutung Bergmann, Christian: Über das „Herausbrechen" und „Zersetzen" von Menschen. Semantische Verschiebungen im Sprachgebrauch des Ministeriums für Staatssicherheit der ehemaligen DDR. In: Muttersprache 106 (1996) 4, S. 289-301, S. 294-295.

64 Vgl. etwa Fuchs 1994.

über „die aktive Einflußnahme auf Handlungen, Verhaltensweisen und Eigenschaften von Personen“ weiterzuentwickeln und zu erproben.[65] Gesucht wurde nach Verfahren, Personen und Gruppen direkt zu beeinflussen, „um sie von geplanten feindlichen Handlungen abzubringen“, sog. irregeleitete, schwankende Personen zurückzugewinnen und sie anschließend ideologisch zu stabilisieren. Dazu genutzt werden sollten „in wesentlich stärkerem Maße als bisher … Grundlagenerkenntnisse und empirische Forschungsergebnisse vor allem der Sozialpsychologie“ und der „klinischen Psychologie (speziell der Psychotherapie und Psychohygiene)“. Interesse bestand vornehmlich an der Entwicklung von „Einflußverfahren, die auf der Nutzung sprachlicher, therapeutisch orientierter und anderer direkter und indirekter Mittel beruhen“ und die konspirativen Bedingungen der Arbeit des MfS berücksichtigen.[66]

Die operativ-psychologischen Experten sprachen sich dafür aus, dass die Belehrung über „sozialpsychologische Merkmale von operativ interessierenden Gruppen (Ziel- und Aufgabenstellung, Arbeitsteilung und Kooperation, Gruppenstruktur, Gruppenatmosphäre u.a.)“ Bestandteil der Ausbildung an der JHS bleiben sollte. Sie kritisierten aber auch, dass die bisher „behandelten Inhalte … in keinem Verhältnis zu den eigentlichen Erfordernissen (stehen)“. Die Verfasser plädierten dafür, diesen Schwerpunkt der Lehre „inhaltlich bedeutend differenzierter zu gestalten und zu erweitern“.[67]

Tatsächlich wurde in der ersten Hälfte der 1980er Jahre ein eigenständiges Lehrmaterial über die „Sozialpsychologische(n) Grundlagen für die Analyse und Entwicklung von sozialen Beziehungen zwischen Menschen in der politisch-operativen Arbeit“[68] entwickelt, das im Kapitel 3 auf immerhin rund 30 Seiten „Gruppen als Gegenstand der politisch-operativen Arbeit“ behandelt.

Zunächst wurde der aus der sozialpsychologischen Forschung entlehnte Gruppenbegriff vorgestellt und sodann aus ihm vier „wesensbestimmende Merkmale“ „vereinfachend“ abgeleitet:

---

65 BStU-A – Wissenschaftskonzeption zur weiteren Profilierung der operativen Psychologie an der Hochschule des MfS. Juristische Hochschule Potsdam 1980. Sign. MfS-HA IX, Nr. 484 u. JHS VVS 1129/80, Bl. 11.

66 Ebd., Bl. 20.

67 Ebd., Bl. 37-38.

68 BStU-A – Sozialpsychologische Grundlagen für die Analyse und Entwicklung von sozialen Beziehungen zwischen Menschen in der politisch-operativen Arbeit. (Studienmaterial). Juristische Hochschule Potsdam 1984. Sign. JHS VVS 21/83. Das Studienmaterial wurde in den folgenden Jahren nahezu unverändert in der Lehre an der JHS eingesetzt. Vgl. BStU-A – Sozialpsychologische Grundlagen für die Analyse und Entwicklung von sozialen Beziehungen zwischen Menschen in der politisch-operativen Arbeit. (Lehrmaterial). Juristische Hochschule Potsdam 1985; BStU-A – Sozialpsychologische Grundlagen für die Analyse und Entwicklung von sozialen Beziehungen zwischen Menschen. (Studienmaterial Teil V). Juristische Hochschule Potsdam/Lehrstuhl Psychologie 1986. Sign. JHS 23955.

„1. gemeinsame Ziel- und Aufgabenstellung
2. räumlich-zeitliche Voraussetzungen
3. Kooperation und Kommunikation
4. Gruppenstruktur".

Im Weiteren konnten jeweils die Konsequenzen für die Art und Weise der „Bearbeitung" studiert werden. Würden etwa „vielfältig(e) und inhaltlich sehr unterschiedlich(e)" Gruppenziele festgestellt, dann könnten diese Unterschiede genutzt werden, um Widersprüche zwischen den Gruppenmitgliedern zu erzeugen.[69] Auch sei die Kenntnis der „stabilen Kommunikationsbeziehungen wichtig, wenn … bestimmte Informationen in die Gruppe" lanciert werden sollen.[70]
Hinsichtlich der „sozialpsychologischen" Lehre über Gruppenkommunikation und Gruppenstruktur knüpfte das Studienmaterial erkennbar an Einsichten und Erfahrungen an, die bereits im Zusammenhang mit Untersuchungen über sog. staatsfeindliche Gruppen Jugendlicher gegen Ende der 1960er Jahre beschrieben worden waren.[71] Wissenszuwachs war vor allem bei der Typisierung der Kommunikationsstruktur von Gruppen erzielt worden, allerdings auch hier ohne innovative praktische Konsequenzen.

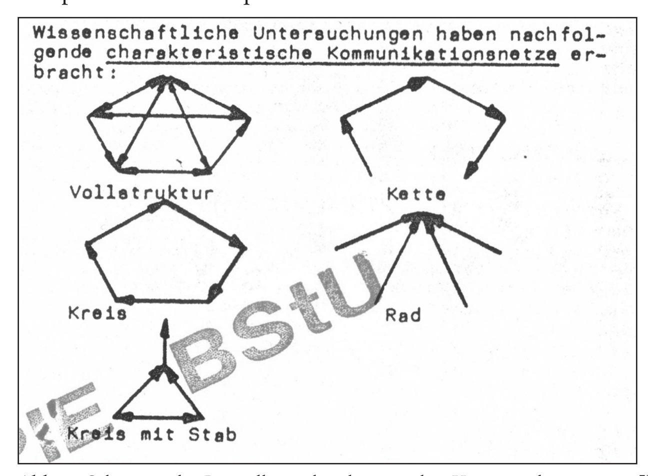


Abb. 3: Schematische Darstellung charakteristischer Kommunikationsnetze[72]

Noch in Qualifikationsarbeiten von operativen MfS-Mitarbeitern aus der zweiten Hälfte der 1980er Jahre spielte bei der Entscheidung für das jeweilige Beeinflus-

69 Ebd., Bl. 51-52.
70 Ebd., Bl. 63.
71 BStU-A – Bernstein/Schaffer, Bl. 136 ff. Vgl. Kap. 4.1.
72 BStU-A – Sozialpsychologische Grundlagen, Bl. 63.

sungsverfahren nach wie vor die gängige funktionale Gliederung der Gruppen in Anführer, Aktive und Mitläufer die entscheidende Rolle.[73]
Auch bezüglich ihrer Terminologie kamen die Experten nicht entscheidend voran. So wurden etwa in der geheimdienstlichen Fachsprache Herausbrechen und Rückgewinnung in unterschiedlichen Kontexten benutzt. Auch die Zuordnung von Zerschlagung und Zersetzung blieb diffus,[74] ebenso das Verhältnis von Zersetzung und Vorbeugung.

Vorbeugung als Erziehung

a) Die geheimdienstliche Einflussnahme auf erkannte Ursachen und begünstigende Bedingungen jugendlicher Nonkonformität

Als eigener Beitrag zur Verbesserung der Arbeit mit der Jugend auf der Grundlage des Beschlusses des ZK der SED „Die Jugend der Deutschen Demokratischen Republik, ihre Zukunft und die sozialistische Gesellschaft" vom 24. Januar 1961 war in der MfS-Zentrale im April 1961 ein Maßnahmenkatalog ausgearbeitet worden, der nach eigener Aussage Vorschläge enthielt, die „zum überwiegenden Teil vom MfS bereits durchgeführt" wurden. Indessen lassen die verfügbaren Dokumente sehr wahrscheinlich erscheinen, dass es sich um Aufgaben handelt, die für die Praxis der Staatssicherheit erst seit den 1960er Jahren charakteristisch wurden.[75]

---

73 BStU-A – Pannier, Ingo: Erfahrungen bei der operativen Einflußnahme auf negativ-dekadente jugendliche Personenzusammenschlüsse und Einzelpersonen, bei denen Handlungen im Sinne politischer Untergrundtätigkeit nicht auszuschließen sind, mittels geeigneter qualifizierter IM, dargestellt am Verantwortungsbereich der BV Halle, Kreisdienststelle Bitterfeld. Diplomarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1988. Sign. JHS 21167.

74 Vgl. z.B. BStU-A – Wenzel, Knut: Die Untersuchung von Auswirkungen der politisch-ideologischen Diversion des Gegners in Konzentrationspunkten Jugendlicher mit dem Ziel der Bekämpfung und Zurückdrängung dieser Erscheinungen mit den Mitteln und Möglichkeiten einer Kreisdienststelle des Ministeriums für Staatssicherheit. Diplomarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1988. Sign. JHS 21207, Bl. 22.

75 „Ständige Analysierung der Lage unter der Jugend ...
- Orientierung des inoffiziellen Netzes, um alle Mängel und Schwächen und Hemmnisse in der Arbeit mit der Jugend aufzudecken ...
- Verstärkte Hinweistätigkeit an Einrichtungen des Staatsapparates, an die Leitungen der Parteien und Massenorganisationen ... über die Hemmnisse bei der Gewinnung der Jugendlichen.
- Mitarbeiter des MfS (werden verpflichtet – U.W) ..., verstärkt ... in Foren vor der Jugend aufzutreten
- Aktive Mitarbeit der Vertreter des MfS ... (in den – U.W.) Kommissionen für Jugendfragen.
- Intensive Bearbeitung der in Westdeutschland und Westberlin tätigen Zentralen, die politisch-ideologische Diversion gegen die Jugend der DDR durchführen.
- Ausnutzung der offiziellen und inoffiziellen Möglichkeiten, um den feindlichen Einflüssen unter der Jugend entgegenzutreten und vorbeugende Maßnahmen einzuleiten ...
- Entlarvung der Hintermänner ...
- Operative Kontrolle der noch existierenden Gruppen ...

Als sicherheitsdoktrinär vorgeprägtes Grundschema des pädagogisch relevanten Zugriffs auf Gruppen nonkonformer Jugendlicher zeichnet sich in diesem Maßnahmenkatalog ab, erstens die in den konkreten sozialen Milieus vermuteten „Ursachen und Bedingungen" für die beobachtete jugendliche Nonkonformität vor allem mit Hilfe inoffizieller Mitarbeiter zu erkennen und zweitens sie zu beseitigen, um auf diese Weise in sicherheitspolitischer Perspektive vorbeugend und aus pädagogischer Sicht umerziehend in den Sozialisationsprozess Jugendlicher einzugreifen. Das erklärte Ziel bestand in der „Rückgewinnung" von als gefährdet eingestuften Jugendlichen. Die alternative Hypothese, dass die Staatssicherheit mit allen Mitteln versucht hatte, „die Wirklichkeit zu manipulieren, statt die registrierten Probleme zu lösen",[76] übersieht deren Konzeption und Praxis, Wirklichkeit zu beeinflussen, um (Erziehungs-) Probleme zu beheben.

Erprobt und akademisch evaluiert wurde der pädagogisch ambitionierte vorbeugende Eingriff in die Lebensbedingungen und -umstände Jugendlicher angesichts der Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre vor allem bedrohlich wirkenden Attraktivität des Prager Frühlings auf Lehrende und Studierende an Hochschulen und Universitäten in erster Linie in oppositionellen Studentenmilieus.

Strategisch kam wiederum IM in Schlüsselpositionen und GMS in herausgehobenen Positionen eine besondere Bedeutung zu. Um der Herausbildung negativer Gruppierungen vorzubeugen, sollten beispielsweise IM in den Direktoraten für Erziehung und Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen „die Immatrikulation von Jugendlichen mit einer feindlichen Grundeinstellung ... verhindern". Zumindest seien sie „in der Lage, ... Einfluß auf die Zusammensetzung von Seminargruppen und die Belegung von Internaten zu nehmen" oder „Voraussetzungen für den Einsatz anderer IM (zu) schaffen".[77]

Als vorbildlich beschrieben wurde in diesem Zusammenhang die Kreisdienststelle (KD) Greifswald,[78] weil sie „unter den Studenten eines jeden neuen Studienjahres

---

- Operative Kontrolle und Aufklärung der jugendlichen Rückkehrer und Erstzuziehenden ...
- Gemeinsame Absicherungsmaßnahmen durch alle Sicherheitsorgane, staatliche Institutionen und gesellschaftliche Organisationen bei Großveranstaltungen ..., um Provokationen durch Rowdy-Gruppen zu verhindern
- Orientierung des gesamten inoffiziellen Netzes auf diese Fragen ...
- Weitere Verstärkung der Öffentlichkeitsarbeit des MfS zu Problemen der Jugend ...".

BStU-A – Einige Maßnahmen und Vorschläge zur Verbesserung der Arbeit mit der Jugend auf der Grundlage des Kommuniques des Politbüros der SED vom April 1961. In: Jugendfragen, Bl. 75-77.

76 A.Z., hauptamtlicher Mitarbeiter der Hauptabteilung XX des Ministeriums für Staatssicherheit. In: Müller, Lothar/Wicke, Peter (Hrsg.): Rockmusik und Politik. Analysen, Interviews und Dokumente. Berlin 1996, S. 179-192, zit. S. 184.

77 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 191.

78 Möglicherweise spielte dabei auch die geschichtliche Erfahrung mit Widerspruch und Opposition an der Universität eine Rolle. Vgl. Krönig, Waldemar/Müller, Klaus-Dieter: Der Greifswalder Studentenstreik 1955. In: Deutschland-Archiv 27 (1994) 5, S. 517-525; vgl. zum Verhältnis

der Sektion Chemie von Anfang an geeignete IM zum Einsatz (bringt), obwohl zu diesen Zeitpunkten noch kein politisch-operativer Schwerpunkt erkennbar ist".[79] IM in Schlüsselpositionen und GMS wurden auch für geeignet befunden, im Idealfall „bereits im Prozeß der operativen Bearbeitung Maßnahmen zur Zurückdrängung bzw. Beseitigung der begünstigenden Bedingungen" zu ergreifen. Spätestens aber nach deren Abschluss sollten die jeweils verantwortlichen staatlichen Organe und gesellschaftlichen Organisationen veranlasst werden, geeignete Maßnahmen zur Beseitigung oder Zurückdrängung „einzuleiten und durchzuführen".[80]
Ein Jahrzehnt später hatte sich das Interesse deutlich hin zu solchen jugendlichen Gruppen verlagert, bei denen es der Staatssicherheit darauf ankam, feindlich-negative oder kriminelle Handlungen[81] oder „Schäden für die DDR"[82] (gemeint war insbesondere die öffentliche Beschädigung des Ansehens der DDR – U.W.) bzw. „Straftaten vorbeugend zu verhindern".[83] Dies stellte zum einen besondere Anforderungen an die in den Gruppen verankerten jugendlichen IM. Im Idealfall sollte ein IM fähig sein, „Gefahrenmomente … durch geeignete Maßnahmen abzulenken".[84] Auch sollte er möglichst in der Lage sein, „die Verwirklichung des Entschlusses … hinauszuzögern". IM könnten etwa „fordern, daß der geplante Tatort vorher gründlich aufgeklärt wird". Möglicherweise würden die Jugendlichen „von sich aus, auf Grund einer anderen Situation oder Interessenlage, auf die spätere Durchführung verzichten". Sie könnten auch vor „überstürzten Handlungen warnen" und zu diesem Zwecke eigene Erfahrungen ins Spiel bringen. Ferner

von Hochschule und MfS in der frühen Geschichte der DDR Krönig, Waldemar/Müller, Klaus-Dieter: Anpassung Widerstand Verfolgung. Hochschule und Studenten in der SBZ und DDR 1945-1961. Köln 1994; zum Einfluss der Staatssicherheit auf einzelne Universitäten z.B. Kluge, Gerhard/Meinel, Reinhard: MfS und FSU. Das Wirken des Ministeriums für Staatssicherheit an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Erfurt 1997; Wockenfuß, Karl: Die Universität Rostock im Visier der Stasi. Einblicke in Akten und Schicksale. 2. Aufl. Rostock 2004; Wockenfuß, Karl: Streng vertraulich. Die Berichte über die politische Lage und Stimmung an der Universität Rostock 1955-1989. 2. Aufl. Rostock 2002; Kowalczuk, Ilko-Sascha: Die Humboldt-Universität zu Berlin und das Ministerium für Staatssicherheit. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Geschichte der Universität unter den Linden, Bd. 3: Sozialistisches Experiment und Erneuerung in der Demokratie − die Humboldt-Universität zu Berlin 1945-2010. Berlin 2012, S. 437-553; zu Geschichte, Art und Ausmaß studentischer Opposition vgl. Krönig/Müller 1994.

79 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 74 f.

80 Ebd., S. 400.

81 BStU-A – Polte, Peter: Bewährte Wege der Erziehung und Befähigung neu geworbener jugendlicher IM aus negativen Kreisen zur politisch-operativen Bearbeitung negativer jugendlicher Personen und Personenkreise im Verantwortungsbereich Berliner Bauwesen. Fachulabschlußarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1979. Sign. JHS VVS 689/79, S. 21.

82 Ebd., S. 22.

83 BStU-A – Linck, Joachim: Anforderungen an IM-Kandidaten unter 18 Jahre, die im Rahmen der vorbeugenden politisch-operativen Arbeit unter negativ-dekadenten jugendlichen Personenkreisen zum Einsatz gelangen sollen. Diplomarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1979. Sign. JHS VVS 334/79, S. 29.

84 BStU-A – Polte, S. 22.

bot sich an, „glaubhaft Ort und Zeit als ungünstig für die Realisierung des Planes" darzustellen.[85] Voraussetzung dieser vorbeugenden Methode war, dass der jeweilige jugendliche IM „auf Grund seiner Stellung, seiner Ausstrahlungskraft und seines Vertrauensverhältnisses auf andere Einfluß nehmen", d.h. „sie von geplanten Vorhaben abbringen und sie in eine … genehme Richtung lenken kann".[86]
Als besonderes Problem kristallisierte sich die Frage heraus, wie deren Dekonspiration im Falle der Strafverfolgung zu verhindern sei, zumal – wie es in einem Erfahrungsbericht heißt – die jugendlichen IM „einfach bestimmte Handlungen begehen müssen,[87] um die operative Zielstellung zu erreichen und weiter in der Gruppe anerkannt zu bleiben".[88] Falls es ihnen nicht gelingen würde, „sich mit Hilfe von Legenden … von der Gruppe zu lösen, um den operativen Mitarbeiter zu informieren", sollten sie „ihren Anteil an der strafbaren Handlung so gering wie möglich halten".[89] Zum anderen vertraute die Staatssicherheit wiederum vor allem ihren IM in Schlüsselpositionen bei den Partnern des operativen Zusammenwirkens.[90] Durch „ihre exponierte Stellung" sollte es ihnen in geheimdienstlichem Auftrag gelingen, „Einfluß auf gesellschaftliche Erziehungsträger, Einrichtungen, Organisationen und deren ideologische Arbeit" zu nehmen. Daneben wurden IM, die beispielsweise in Jugendclubs arbeiteten, unentbehrlich, um etwa den Alkoholausschank an Jugendliche zu verhindern, zumal Alkohol erfahrungsgemäß „oft die Ursache von Vorkommnissen darstellte".[91]
Zu den konspirativen Formen der vorbeugenden „Herbeiführung von Veränderungen mit operativer Bedeutsamkeit"[92] rechnete auch, dass Eltern z.B. „mit einer Bilddokumentation … über das Auftreten ihres Kindes und sein dekadentes Äußeres informiert" wurden und sie daraufhin „stärker auf das Äußere ihres Sohnes Einfluß" nahmen und in diesem Fall auch dessen „Zugehörigkeit zu … einem Fanclub untersagt(en)".[93] Erwiesenermaßen gelang die vorbeugende Einflussnah-

85 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 452 f. (Hervorhebungen im Original).
86 BStU-A – Linck, S. 29. Ein Exempel findet sich in BStU-A – Münchow, S. 25 f.
87 Vgl. bezüglich neofaschistischer Gruppierungen z.B. BStU-A – Wenzel, Bl. 26 f.
88 BStU-A – Linck, S. 21.
89 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 453.
90 Vgl. BStU-A – Orthen, Hans-Joachim: Prinzipien und Erfahrungen des politisch-operativen Zusammenwirkens mit der DVP sowie anderen staatlichen Organen (Abt. innere Angelegenheiten der Räte) und gesellschaftlichen Organisationen zur vorbeugenden Bekämpfung gesellschaftsgefährlicher und gesellschaftswidriger Verhaltensweisen jugendlicher Personenkreise. Fachschulabschlussarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1980. Sign. JHS VVS 975/79.
91 BStU-A – Henning, Wilfried: Die effektivere Nutzung und die objektiv notwendige Erweiterung der operativen Basis der Diensteinheit zur offensiven Bekämpfung gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher, die Gefahren für die öffentliche Ordnung darstellen. Diplomarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1985. Sign. JHS VVS 287/85, Bl. 37.
92 BStU-A – Übelacker, Heinz: Die zielstrebige Unterbindung und Zurückdrängung von Übersiedlungsersuchen Jugendlicher im Kreis Altenburg. Diplomarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1985. Sign. JHS VVS 341/85, Bl. 66.
93 BStU-A – Henning, Bl. 39.

me ebenfalls, wenn etwa kirchliche Veranstalter von Punkkonzerten vorab noch einmal auf bedrohliche „rechtliche Konsequenzen“ hingewiesen oder „staatliche Auflagen“ erteilt[94] bzw. z.B. Kontakte zwischen ost- und westdeutschen Skinheads durch Einreisesperren gegenüber Skinheads aus dem Westen verhindert wurden.[95]
Unter dem Gesichtpunkt erfolgreicher vorbeugender Tätigkeit wurde gleichfalls der Bericht der Bezirksverwaltung der Staatssicherheit (BV) Schwerin verbucht, nach dem es im Kreis Bützow vorbildlich gelungen sei, „eine an den Interessen und Neigungen der Jugendlichen orientierte Jugendclubarbeit – beginnend bei der Befriedigung des Tanzbedürfnisses bis hin zu ungezwungenen Gesprächen zu solchen aktuellen Problemen wie AIDS, Sexualität, Liebe usw.“ zu entwickeln. Dies führte dazu, „daß einem auf die kirchliche Jugendarbeit orientierten Pastor 80 % der Jugendlichen entzogen werden konnten, die bisher regelmäßig kirchliche Veranstaltungen besuchten“.[96]
Etwa zeitgleich meldete die BV Erfurt als Erfolg, dass es gelungen sei, den Einfluss eines Skinheads auf Punkfans vorbeugend zu verhindern, indem die zuständige KD „über die Partner des POZW“ (Partner des operativen Zusammenwirkens) die baupolizeiliche Schließung des bisherigen illegalen Treffquartiers angeregt hatte. Gleichzeitig wurde ihre Einbeziehung in die Jugendklubarbeit organisiert, wovon der Skinhead ausgeschlossen blieb“.[97]
Den in Studienmaterialien der Juristischen Hochschule aus den 1980er Jahren verallgemeinerten und systematisierten Erfahrungen zufolge[98] war es zur Rückgewinnung bzw. „positiven Umwandlung“ jugendlicher Gruppen oder von einzelnen Gruppenmitgliedern erstens ratsam, die „Einwirkung feindlich-negativer Personen in und in der Umgebung der Gruppierung oder Gruppe“ frühzeitig und schnell zu unterbinden. Dieses Verfahren richtete sich nicht nur gegen den Einfluss von Anführern. Vielmehr wurde empfohlen, bei „Einflußpersonen“ außerhalb der Gruppe eine „positive Verhaltensänderung“ herbeizuführen, die wie-

---

94 BStU-A – Information über Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens negativ-dekadenter Jugendlicher, besonders sogenannter Punker, innerhalb der DDR vom 7.7.1986. In: BStU-A – Materialien, Berichte und Informationen aus den Jahren 1986 u. 1987 zu aktuellen Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Verhaltens Jugendlicher. Sign. MfS-HA XX/AKG, Nr. 448, Bl 6.

95 BStU-A – Einschätzung der HA XX zu aktuellen Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens Jugendlicher vom 23.3.1989. In: Ebd., Bl. 86.

96 BStU-A – Information der BV Schwerin zur Lage unter Jugendlichen vom 21.9.1988. MfS-HA XX, Nr. 979, Bl. 82.

97 BStU-A – Einschätzung der Abt. XX/2 der BV Erfurt über aktuelle Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens Jugendlicher vom 26.1.1989. Sign. MfS-HA XX, Nr. 979, Bl. 95.

98 Vgl. zum Folg.: BStU-A – Die vorbeugende Verhinderung, Aufklärung und Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher der DDR. (Lektion für die zentrale politisch-operative Fachschulung, Teil II). Juristische Hochschule Potsdam o.J. (1982). Sign. JHS VVS 23983, Bl. 9 ff.

derum „disziplinierend“ auf die Gruppe wirken könnten. Gedacht war dabei an Rockmusiker, Diskjockeys, Liedermacher und Schausteller.[99]
Zweitens empfahl das Lehrmaterial, den Partnern des operativen Zusammenwirkens bei der Vermeidung von „Erziehungsfehler(n)“ zu helfen.[100] Außerdem sollten die Partner des POZW darauf ‚orientiert' werden, Einfluss zu nehmen auf solche kulturellen Angebote, die „auf Jugendliche mit gesellschaftswidrigen Verhaltensweisen“ eine besondere Anziehungskraft ausübten. Empfohlen wurde, das kulturelle Niveau der Veranstaltungen zu erhöhen und auf die „strikte Einhaltung jugendfördernder Regelungen in bestimmten Freizeitzentren, Gaststätten, Sportheimen, bei Tanzveranstaltungen und anderen gesellschaftlichen Ereignissen“ zu achten.[101]
Drittens lehrte die Erfahrung, dass es „zweckmäßig“ sei, „auf einzelne Jugendliche“ eine „gezielte individuelle und einheitliche Einwirkung“ auszuüben, selbst wenn nicht beabsichtigt war, sie als IM zu rekrutieren. Dies könne „durch persönlichen Kontakt“ sowohl mit Hilfe „offizielle(r) Vertrauenspersonen“ geschehen als auch durch entsprechend instruierte IM. Denkbar sei aber auch die „Übernahme von Patenschaften durch Betriebe, Lehrer, Pädagogikstudenten, Jugendfunktionäre u.ä.“ zu organisieren. Angedeutet, aber nicht ausgeführt sind „weitere“, „auf die Person individuell gerichtete Einwirkungen, die prinzipiell Zweifel an eigenen negativen Einstellungen und Denkweisen der Person erregen und zugleich Konflikte lösen helfen“ sollten. Bekanntermaßen versprachen aber auch unmittelbare Eingriffe in die „Lebensweise“ Jugendlicher Erfolg. Um „Jugendlichen eine persönlich annehmbare Entwicklungsperspektive“ zu eröffnen, kam z.B. auch die „Trennung von politisch negativ eingestellten Eltern, Organisierung des Lehrabschlusses, Verwirklichung einer Verpflichtung“ in Betracht.[102]
Auch wenn Berichte aus den KD und BV belegen, dass der vorbeugende Eingriff in die Bedingungen des Aufwachsens Jugendlicher sich als Methode der geheimdienstlichen Herrschaftssicherung etabliert hatte, gelang es vor allem nicht, jugendliche Freizeitbereiche hinreichend vorbeugend zu sichern; sie blieben eigenen

99 Über die inoffizielle Zusammenarbeit von Rockmusikern mit der Staatssicherheit vgl. Rauhut 1996; A.Z. 1996.

100 Als solche Erziehungsfehler genannt werden: „Mißtrauen und Gleichgültigkeit gegenüber primitiven, gesellschaftlich zurückgebliebenen Jugendlichen, Mißachtung von Regelungen und Festlegungen zur Wiedereingliederung Jugendlicher, Ablehnung negativer, z. T. vorbestrafter Jugendlicher …, Diskriminierung und Beleidigung Jugendlicher wegen gezeigter gesellschaftswidriger Verhaltensweisen oder äußerlichen Auffälligkeiten des Auftretens und der Bekleidung, Vermeiden notwendiger Auseinandersetzungen und Unterdrückung von Kritik, Erzwingen formaler, unehrlicher Stellungnahmen zu begangenen Normverletzungen, ausschließlich sprachliche Einflußnahme anstelle notwendiger Aufgabenstellungen und praktischer aktiver Einbeziehung dieser Jugendlichen in Wiedergutmachungsleistungen u.ä.“. BStU-A – Die vorbeugende Verhinderung, Aufklärung und Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs, Bl. 9-10.

101 Ebd., Bl. 10.

102 Ebd., Bl. 10-11.

Einschätzungen zufolge „ein Dunkelfeld“.[103] So berichtete die BV Magdeburg, dass „im Bereich der Betriebsberufsschulen bzw. Lehrlingsausbildung keine Operativen Vorgänge (OV) und Operative Personenkontrollen (OPK)[104] entwickelt wurden, andererseits jedoch Lehrlinge mit Grenzdelikten, Übersiedlungsersuchen, Rowdytum und Diebstahlshandlungen bzw. mit anderen kriminellen Delikten in Erscheinung getreten sowie Mitglieder negativer Freizeitgruppierungen sind“. Um Fehlentwicklungen oder Straftaten vorzubeugen, mangelte es häufig an (jugendlichen) IM. Die BV Leipzig schätzte Mitte der 1980er Jahre ein, dass „in der Hälfte der Lehrlingsausbildungsstätten keine IM vorhanden (sind)“. Es fehlte vor allem an solchen jugendlichen IM, „die sich für die Einführung in operativ interessante Personenkreise, wie z.B. Punker, kirchlich gebundene Jugendliche, alternative Gruppen, eignen“.[105] 1986 urteilte die HA XX[106] demgegenüber, dass „bei der Arbeit mit IM in Schlüsselpositionen … gute Ergebnisse bei der zielgerichteten politischen Beeinflussung jugendlicher Personen und der Beseitigung begünstigender Bedingungen, insbesondere in Ballungszentren (POS/EOS [Polytechnische Oberschule/Erweiterte Oberschule – U.W.], Betriebsberufsschulen, Lehrlingswohnheime) erreicht“ wurden.[107]

Indessen konnten diese Erfolge die Defizite bei der „schwerpunkbezogene(n) inoffizielle(n) Durchdringung negativ-dekadenter jugendlicher Personenkreise bzw. deren Konzentrationen und Gruppierungen“[108] nicht aufwiegen. Noch 1989 beklagte die Abteilung XX der BV Magdeburg, dass „derzeit nur an vereinzelten

---

103 BStU-A – Einschätzung ausgewählter Probleme der politisch-operativen Lageentwicklung unter jugendlichen Personenkreisen im Jahre 1985/86 vom 20.10.1986. Sign. MfS-HA XX/AKG/II, Nr. 97, Bl. 22.

104 OV und OPK dienten als Indikatoren für die Intensität und Qualität des Zugriffs auf die Jugend. OPK wurden bei Verdacht auf Begehung sicherheitspolitisch relevanter „Verbrechen“ eröffnet, um entweder „Ausgangsmaterialien“ für beabsichtigte OV zu ‚entwickeln' oder das „feindlich-negative“ „Wirksamwerden“ verdächtigter Personen einzuschränken bzw. zu unterbinden. Die noch aufwendigeren OV wurden eingeleitet, um mutmaßliche staatsfeindliche Handlungen entweder zu beweisen, einzuschränken oder zu verhindern. Das Wörterbuch 1993, S. 291.

105 1988 vermeldete die BV Halle, dass es gute Erfahrungen bei der positiven Einflussnahme jugendlicher IM auf Sympathisanten der Skinheadszene gäbe. BStU-A – Einschätzung der Situation unter jugendlichen Skinheads im Bezirk Halle vom 30.11.1987. MfS-HA XX, Nr. 900, Bl. 271.

106 Die HA XX wurde 1964 aus der vorhergehenden HA V gebildet. Sie und die entsprechenden Abteilungen XX der Bezirksverwaltungen blieben bis 1989 kontinuierlich zuständig für die Überwachung von Staatsapparat, Kunst, Kultur, Kirche und Untergrund.

107 BStU-A – Einschätzung ausgewählter Probleme der politisch-operativen Lageentwicklung unter jugendlichen Personenkreisen im Jahre 1985/86, Bl. 22 f u. 29.

108 BStU-A – Einschätzung der Abt. XX der BV Magdeburg zu aktuellen Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens negativ-dekadenter Jugendlicher vom 27.1.1989. Sign. MfS-HA XX, Nr. 979, Bl. 171.

operativen Materialien mit IM gearbeitet (wird), die ein enges Vertrauensverhältnis zur kontrollierten bzw. bearbeiteten Person haben."[109]

b) Die operativ-materialistische Pädagogik der Vorbeugung anlässlich sog. gesellschaftlicher Höhepunkte

Das zwischen „Aversion und Anerkennung" oszillierende Verhältnis der Staatsmacht zu der sich auch in der DDR im „Banne der Beatles"[110] in den 1960er Jahren revolutionierenden Jugendkultur hatte bereits hinreichende Erfahrungen für die akademische „Qualifizierung" der Vorbeugung angeblich „feindliche(r) Aktivitäten und andere(r) strafbare(r) sowie negative(r) Verhaltensweisen durch Jugendliche"[111] bereitgestellt. Unter den ausgemachten Aufgabenschwerpunkten für IM und GMS[112] ragte thematisch zum einen die sog. „Ermittlung von Störungsfaktoren und Unzulänglichkeiten, die provokatorische oder die Sicherheit gefährdende Handlungen hervorrufen oder begünstigen können", heraus. Dabei in den Blickpunkt gerieten „bestimmte Ansager, Kapellenleiter u.a. Mitwirkende", denen man einen „negativen Einfluß auf Jugendliche" zutraute. Zum anderen ging es zunächst vor allem um „Maßnahmen, die ein Fernhalten von Jugendlichen an bestimmten Veranstaltungen bewirken" sollten.[113]

109 Ebd., Bl. 172.
110 Rauhut 1997, S. 576.
111 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 137 f.
112 Außer diesen Aufgaben werden genannt:
- „das rechtzeitige Aufklären der Pläne und Absichten für feindliche Aktivitäten und bewußtes negatives Verhalten Jugendlicher und jugendlicher Gruppen …;
- die Ausübung einer festen Kontrolle über Jugendliche und jugendliche Gruppen, deren feindliche bzw. negative Einstellung bekannt ist und bei denen die Gefahr vorliegt, daß sie mit feindlichen und negativen Aktivitäten und Verhaltensweisen in Erscheinung treten können …;
- Die Kontrolle der bekannten Konzentrationspunkte von Jugendlichen mit negativen Persönlichkeitsmerkmalen, um deren Absichten zur Störung von Veranstaltungen u.a.m. in Erfahrung zu bringen …;
- Die Überwachung bestimmter Straßen, Plätze, Gaststätten, Jugendclubs usw., die in der Vergangenheit als Schwerpunkte in Erscheinung traten …;
- Die Sicherung von Veranstaltungen … In diesem Zusammenhang kommt es darauf an, Rädels- und Wortführer, Initiatoren und solche Jugendlichen festzustellen, die mit feindlichen und negativen Verhaltensweisen besonders aktiv in Erscheinung treten …;
- Das Feststellen von verdächtigen Jugendlichen aus Westberlin, der BRD und dem anderen kapitalistischen Ausland …". Ebd., S. 138-139.

113 Ebd. S. 140.

Eine erste große Bewährung erlebte die Methode der Vorbeugung[114] auf breiter sicherheitspolitischer Front anlässlich der X. Weltfestspiele,[115] die in Ostberlin vom 28. Juli bis 5. August 1973 stattfanden. Um sog. Gefahrenmomente vorbeugend zu beseitigen, wurden bereits ab Januar 1973 bis kurz vor Beginn der Weltfestspiele insgesamt 8 995 Personen durch das MfS und die Polizei festgenommen. Für keine dieser und weiterer Personen, die vorbeugend inhaftiert oder anderweitig ihrer Freiheit zeitweilig beraubt wurden, kamen zu diesem Zeitpunkt geheimdienstlich inspirierte (Um-) Erziehungsmaßnahmen in Betracht. Vielmehr rechneten sie zu den (potenziellen) „Ursachen und begünstigende(n) Bedingungen" befürchteter Störungen der Weltfestspiele.
Von den X. Weltfestspielen als einem gesellschaftspolitischen Großereignis ersten Ranges versprachen sich die Organisatoren mit Erich Honecker an der Spitze nicht nur weitreichende außenpolitische Wirkungen, sondern auch beträchtliche Erziehungseffekte, im Besonderen „einen tiefen Eindruck von der Einheit und Kraft des Jugendverbandes der DDR, von seinem unverbrüchlichen Willen, für Frieden, Völkerfreundschaft und Sozialismus zu kämpfen".[116] Die Jugend der DDR sollte sich erleben als „starke, optimistische, vorwärtsdrängende und fest mit dem Sozialismus verbundene Kraft".[117] Um diese erwarteten Eindrücke nicht zu beschädigen,[118] schien ein außergewöhnlicher sicherheitspolitischer Kraftakt unentbehrlich.[119] Indessen kehrte schon bald nach dem Ende der Weltfestspiele im Allgemeinen Ernüchterung ein.[120]
Das Methodenrepertoire zur vorbeugenden Verhinderung von Beeinträchtigungen der pädagogischen Strahlkraft gesellschafts- und kulturpolitischer Großveranstaltungen wurde in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre durch eine Reihe empi-

114 Vgl. Schröder, Carsten: http://www.bpb.de/themen/7QPHH2,1,0,Hinter_den_Kulissen_des_X_Festivals.html#art1. Demnach verhinderte die Staatssicherheit „bis zum 28. Juni 1973 die Reise von 2720 sogenannter ‚negativer Personen' nach Ost-Berlin. Gegen 2073 Personen wurde Haftbefehl erlassen, insgesamt 800 Menschen mussten die ‚Hauptstadt der DDR' verlassen oder hatten eine Aufenthaltsbeschränkung erhalten".

115 Vgl. Wesenberg, Denise: X. Weltfestspiele der Jugend und Studenten 1973 in Ost-Berlin. In: Deutschland-Archiv 36 (2003) 4, S. 651-659.

116 Jahnke, Karl Heinz u.a.: Geschichte der Freien Deutschen Jugend. Berlin 1982, zit. S. 495.

117 Jahnke, Karl-Heinz u.a.: Geschichte der Freien Deutschen Jugend. Chronik. 2. Aufl. Berlin 1978, zit. S. 320.

118 Darüber, dass die Inszenierung nicht durchweg misslang, berichten ehemalige Teilnehmer. Vgl. z.B. Noack, Rainer: Die X. Weltfestspiele in Berlin 1973. http://www.dhm.de/ lemo/forum/kollektives_gedaechtnis/109/index.html.

119 Im Rahmen der Aktion „Banner" mischten sich 4 260 Mitarbeiter des MfS unter die Teilnehmer. Vgl. Schröder. Hinter den Kulissen des X. Festivals. Insgesamt mobilisierte das MfS 27 096 Mitarbeiter zur Absicherung der Weltfestspiele. Vgl. Ochs, Christian: Aktion „Banner". Operativer Einsatz, Taktik und Strategie des MfS während der X. Weltfestspiele 1973. (Kulturation 2/2003). http://kulturation.de/t_text.php?uebergabe=38.

120 Vgl. Falk, Oliver: Quo Vadis? Jugend und Jugendpolitik nach den X. Weltfestspielen. (Kulturation 2/2003). http://www.kulturation.de/t_text.php?uebergabe=34.

risch geleiteter Qualifikationsarbeiten im Wesentlichen besiegelt. Die Erfahrung hatte gelehrt, dass IM in Schlüsselpositionen dazu angehalten werden müssten, eine territoriale „Konzentration von Beat- und Discoveranstaltungen (zu) vermeiden", vor allem wenn „Zusammenrottungen und Ausschreitungen Jugendlicher" vorbeugend verhindert werden sollten. Außerdem war durch die in führenden Positionen tätigen IM dringend „eine verantwortungsvolle Auswahl der teilnehmenden Künstler, besonders der populären Beatgruppen" vorzunehmen.[121]
Das schien umso wichtiger, als manche regelmäßigen Veranstaltungen auch dann an Anziehungskraft auf Jugendliche nicht wie gewünscht einbüßten, wenn etwa attraktive Rockgruppen aus Furcht vor Ausschreitungen gar nicht mehr engagiert wurden. Überhaupt hatte es sich als ungünstig erwiesen, wenn Großveranstaltungen regelmäßig stattfanden, weil es die Verabredung der Jugendlichen untereinander vereinfachte.[122] Ebenfalls rieten Experten, auf die „Popularisierung dieser Veranstaltungen über Presse und Rundfunk" zu verzichten.[123]
Bewährt hatte es sich ferner, wenn IM in Schlüsselpositionen die engagierten „Schallplattenunterhalter" richtig zu instruieren verstanden, d.h. diese dazu aufgefordert hatten, „rechtzeitig und situationsbedingt Musiktitel (zu) spielen, die die Jugendlichen nicht in Extase bringen". Beachtet werden sollte überdies, dass alkoholische Getränke vertreibende Kioske gut verteilt sind und eine „niveauvolle Schlechtwettervariante … eingeplant wird". Auch müsse dafür gesorgt sein, dass zeitweilige Übernachtungsmöglichkeiten für Jugendliche bereitstehen. Für den Fall, dass dringend eine bedrohlich wirkende Konzentration von Jugendlichen vermieden werden müsste, sollten IM in Schlüsselpositionen für die materielle Sicherstellung der durch die Stasi „organisierte(n) ‚Gegenveranstaltungen'" verantwortlich zeichnen.[124] Wichtig dabei war, dass die „wegorientierenden" „jugendgemäßen ‚Gegenveranstaltungen'" rechtzeitig publik gemacht würden".[125] Für sehr wichtig genommen wurde stets, auf „einen bestimmten Programmablauf" Einfluss zu nehmen.[126] Als besonders effizient erwies es sich selbstredend, wenn die Teilnahme potenzieller Störer des Szenarios vorab verhindert werden konnte.

---

121 BStU-A – Kett, Udo: Die Gestaltung des schwerpunktmäßigen Einsatzes jugendlicher IM bei der Zersetzung negativer jugendlicher Gruppen, insbesondere zu gesellschaftlichen Höhepunkten. Fachschulabschlussarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1978. Sign. JHS VVS 606/79, S. 21

122 BStU-A – Seiler, Peter: Analyse der Erscheinungsformen rowdyhafter Ausschreitungen und anderer negativer Aktivitäten durch Jugendliche und Jungerwachsene im Rahmen einer kulturellen Großveranstaltung in der Kreisstadt Schmölln und die sich daraus ergebenden Grundsätze für die Einleitung vorbeugender politisch-operativer Maßnahmen zur Sicherung dieser Veranstaltung. Diplomarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1979. Sign. JHS VVS 367/79, S. 16.

123 Ebd., S. 32.

124 BStU-A – Kett, S. 21 f.

125 Ebd., S. 27.

126 BStU-A – Patzig, Wolfgang: Die Erarbeitung von Sicherheitskonzeptionen politisch-operativer Schwerpunktbereiche, die als Zielbereiche des subversiven Mißbrauchs Jugendlicher bei Groß-

Hier bewährte sich die Zusammenarbeit mit IM in Schlüsselpositionen bei den unterschiedlichsten Partnern des operativen Zusammenwirkens. So konnten unerwünschte Jugendliche mit Hilfe von IM, die als deren dienstliche Vorgesetzte tätig waren, in ihrem „Arbeitsbereich während der Veranstaltung“ gebunden werden. In Frage kam auch, dass etwa durch die Volkspolizei auf Anregung der Staatssicherheit Aufenthaltsverbote verhängt wurden.[127]
Außer den IM in Schlüsselpositionen wurde wiederum solchen IM, die in für sicherheitsbedrohlich angesehenen jugendlichen Milieus verankerten waren, eine Reihe von vorbeugenden Funktionen zugemutet. Sie sollten nicht bloß „Klar- und Spitznamen von … interessierenden Personen … beschaffen“, „Rädelsführer und Wortführer … ausfindig machen“, „negative Gruppen und Einzelpersonen fotografieren“, Adressen von auswärtigen Jugendlichen ermitteln und den Führungsoffizier über alle relevanten Vorhaben der Gruppen auf dem Laufenden halten, sondern selbst vorbeugend agieren. Damit sie „richtig reagieren“ konnten, benötigten sie aller Erfahrung nach nicht nur „eine konkrete Verhaltenslinie“, sondern ausgeprägte charakterliche Eigenschaften und konspirative Fähigkeiten. Wenn es ihnen gelingen sollte, in „überörtlich wirksame Gruppen anläßlich gesellschaftlicher Höhepunkte“ einzudringen, müssten solche jugendlichen IM „kontaktfreudig sein“, „überörtliche Verbindungen zu negativen Jugendlichen unterhalten“, „die Gewohnheiten der Tramper kennen“ und „Autorität unter den Jugendlichen besitzen“.[128] Diese Eigenschaften[129] würden es ihnen erst ermöglichen, negative Gruppen und Einzelpersonen erfolgreich zu desinformieren,[130] z.B. um sie „von Konzentrationspunkten der Jugend fernzuhalten und das Interesse auf andere Veranstaltungen (zu) lenken“[131], und zwar möglichst sogar „auf mehrere Veranstaltungen in verschiedenen Kreisen und Bezirken“[132] bzw. sie an „anderen Orten“ zu binden.[133] Entsprechend geschult sollten jugendliche IM imstande sein, so „auf

veranstaltungen und Konzentrationspunkten des öffentlichen Lebens erkannt wurden. Fachschulabschlussarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1979. Sign. JHS VVS 865/79, S. 18.

127 BStU-A – Kett, S. 27.

128 Ebd., S. 26.

129 Vgl. z.B. die Darstellung der Probleme bei der Absicherung des alljährlichen „Sozialistischen Pfefferbergfestes“ in der Kreisstadt Schmölln in BStU-A – Seiler, S. 21.

130 Sog. Desorganisierung bewährte sich nach eigener Darstellung in den 1980er Jahren auch bei der Vorbeugung von Provokationen anlässlich von Fußballspielen. Vgl. z.B. BStU-A – Einschätzung der Abt. XX/2 der BV Erfurt, Bl. 93.

131 BStU-A – Kett, S. 26

132 BStU-A – Hoffmann, Rainer: Die Einleitung zielgerichteter, differenzierter politisch-operativer Maßnahmen zur Umsetzung der Aufgabenstellung des Genossen Minister vom 14.1.1978 - VVS 008-8/78 zur Sicherung der Jugendpolitik von Partei- und Staatsführung der Deutschen Demokratischen Republik (dargestellt an Beispielen, operativen Erfahrungen und Erkenntnissen der Bezirksverwaltung Leipzig, Abteilung XX, bei der Sicherung von Großveranstaltungen. Diplomarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1979. Sign. JHS VVS 320/79, S. 33.

133 Ebd., S. 31.

die Gruppe einzuwirken, daß sie sich dort aufhält, wo die besten Möglichkeiten der operativen Kontrolle durch die Sicherungskräfte vorhanden sind".[134] Im Bedarfsfall hatten jugendliche IM überdies disziplinierend zu wirken und „erzieherische Einflüsse auf negativ-dekadente Jugendliche" auszuüben.[135]
War es IM gelungen, in „überörtliche" Gruppen einzudringen, dann lag es in ihrer Hand, „Informationen einzustreuen". Mitunter genügten „gezielte Desinformationen über Umfang und Charakter der Veranstaltungen".[136] Als brauchbar erwiesen hatte es sich, wenn „durch die IM besonders auf die verstärkten Kontrollmaßnahmen der Schutz- und Sicherheitsorgane und die erhöhte Präsenz weiterer progressiver und gesellschaftlicher Kräfte" verwiesen wurde. Aussichtsreich war es auch, das Gerücht zu verbreiten, dass das jeweilige Fest „künftig als geschlossene Veranstaltung durchgeführt wird und Personen mit negativ-dekadenten Äußeren keinerlei Zutritt erhalten". Schließlich sollten jugendliche IM im Bedarfsfalle die Gelegenheit ergreifen, um den Besuch anderer Veranstaltungen „als attraktiver und anziehender mit einem jugendgemäßen Programm darzustellen".[137]
Unmittelbar vor der Veranstaltung in Umlauf gebracht werden konnten auch „solche Informationen wie über:
- verstärkte Zuführungen bei geringsten Vergehen …";
- „stärkere Kräfte der VP-Bereitschaft, die in unmittelbarer Nähe in Bereitschaft liegen sollen;
- Zurückweisung negativ-dekadenter Jugendlicher im größeren Umfang;
- Ständige Ausweiskontrollen im Stadtgebiet
- Kontrollen illegaler Übernachtungsquartiere bereits an den Vortagen u.ä."[138]

Nach Einschätzung beispielsweise der BV Frankfurt/Oder waren diese ebenso gängigen wie offenbar bewährten Methoden der Vorbeugung auch gegen Ende der 1980er Jahre noch durchaus geeignet, sog. negative öffentlichkeitswirksame Verhaltensweisen Jugendlicher anlässlich von Großveranstaltungen zu verhindern. Wenn die Vorbeugung dennoch nicht vollständig gelang, so wurde dies vor allem dem Versagen anderer „gesellschaftlicher Kräfte", hier etwa der Freien Deutschen Jugend (FDJ) und den „POS und anderen Bildungseinrichtungen" angelastet.[139]

134 BStU-A – Kett, S. 26.
135 BStU-A – Hoffmann, S. 31.
136 BStU-A – Orthen, S.31.
137 BStU-A – Seiler, S. 32.
138 Ebd., S. 33.
139 BStU-A – Einschätzung der Abt. XX der BV Frankfurt/Oder zu aktuellen Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens negativ-dekadenter Jugendlicher vom 20.1.1989. Sign. MfS-HA XX, Nr. 979, Bl. 165.

c) Vorbeugungsgespräche

Die Empfehlung zu vorbeugenden „Aussprachen mit den Jugendlichen über ihr Verhalten in der Freizeit und negative Einflüsse und Verbindungen; … über das Verhalten am Arbeitsplatz und im Lernbereich“ oder „über die Einhaltung und Weisungen und Erziehungsmaßnahmen der staatlichen Organe“ findet sich in den verfügbaren Quellen zuerst in einer Qualifikationsarbeit aus dem Jahr 1969.[140] Wird allerdings auch hier eine Praxis vorausgesetzt, die in aller Regel aus der Empirie schöpfte, dann handelte es sich bei diesen Aussagen um sog. verallgemeinerte Erfahrungen. Sie besagten, dass Vorbeugungsgespräche „bei den Jugendlichen zu der Erkenntnis (führen), daß sie ständig unter Kontrolle stehen, bestimmte Verhaltensweisen, welche die sozialistischen Beziehungen stören, sofort staatliche und gesellschaftliche Reaktionen mit sich bringen und Versuche des Ausbrechens oder der Opposition nicht geduldet werden“.[141] Vorbeugegespräche hatten „dem Jugendlichen bewußt zu machen, daß er für uns nicht mehr anonym“ bzw. „er im Blickfeld der Schutz- und Sicherheitsorgane ist“.[142] Bei einschlägig bekannten Jugendlichen sollten sie „die Erkenntnis vertiefen, daß jede … unternommene Handlung von den Sicherheitsorganen nicht unentdeckt bleibt“.[143]
Vorbeugungsgespräche vertrauten mithin nicht zuerst auf die Wirkung des Wortes. Vielmehr kamen sie einer Intervention in das Sozialisationsmilieu der Heranwachsenden gleich, insofern sie den konspirativen Zugriff auf ihre Lebensverhältnisse exemplarisch offenlegten. Sie intendierten das Bewusstwerden eines kontrollierten Seins und korrespondierten daher in der Regel auch nicht etwa mit dialogischen Lehrformen, auch nicht primär mit herkömmlichen Arten der Belehrung, sondern zugegeben mit der offenen bzw. sogar offensiven „Methode der Kontrolle und Beobachtung“, die „dem gefährdeten Jugendlichen die Unnachgiebigkeit, Konsequenz und Wachsamkeit der staatlichen Organe und gesellschaftlichen Kräfte (demonstrieren)“ sollten. Die Methode des Vorbeugungsgesprächs zielte auf eine permanente Verunsicherung und die Erzeugung von „Angst vor Sanktionen“.[144] Es nimmt somit nicht Wunder, dass synonym oder alternativ der Terminus „Disziplinierungsgespräche“ in Gebrauch kam.[145] Im Selbstverständnis der Staatssicherheit waren Vorbeugungsgespräche deshalb aber nicht schon

140 BStU-A – Bernstein/Schaffer, Bl. 267.
141 Ebd.
142 BStU-A – Münchow, S. 16 u. 19.
143 BStU-A – Übelacker, Bl. 60.
144 BStU-A – Bernstein/Schaffer, Bl. 267.
145 BStU-A – Einschätzung der Abt. XX der BV Gera über aktuelle Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens Jugendlicher vom 26.1.1989. Sign. MfS-HA XX, Nr. 979, Bl. 102 u. 106, vgl. auch BStU-A – Einschätzung der Abt. XX der BV Potsdam, Bl. 125.

„Maßnahmen gegen Jugendliche", sondern wurden dem „Gesamtkomplex aller Aktivitäten zur Erziehung der Jugend" zugeordnet.[146]
Die Methode der Vorbeugungsgespräche vertraute darauf, dass die so verunsicherten bzw. verängstigten Jugendlichen „ihrerseits auf andere Jugendliche entsprechenden Einfluss ausüben",[147] d.h. einerseits Angst zu verbreiten halfen und andererseits die verunsicherten und verängstigten Jugendlichen sich als gleichsam veränderte personale Bedingungen jugendlicher Milieus bewährten. Man versprach sich davon, dass sie durch ihre manipulierte Verhaltensänderung indirekt auf Jugendliche im Umfeld der direkt vorbeugend disziplinierten Jugendlichen zurückwirkten.[148]
Als Gesprächsführer kamen nicht zwingend und schon gar nicht notwendigerweise erkennbar Angehörige des MfS in Frage. Über Jahrzehnte blieben vorzugsweise hauptamtliche Mitarbeiter der Staatssicherheit als zuständige[149] Anreger der Methode im Hintergrund. Das änderte sich, als speziell die Skinheadszene zu einer bis dahin nicht gekannten sicherheitspolitischen Bedrohung anwuchs, vorgeladene Angehörige und Sympathisanten der Szene häufiger resistent reagierten und sie die Konfrontation mit dem Staat immer weniger scheuten.
An der JHS wurde in den 1980er Jahren gelehrt, dass die Durchführung von Vorbeugegesprächen für solche Jugendlichen notwendig ist, die bereits „angefallen sind oder anfallen könnten", „bei denen die Gefahr der Durchführung gemeinsamer feindlich-negativer Aktivitäten besteht" oder „die Möglichkeit des feindlichen Mißbrauchs Jugendlicher mit gesellschaftswidrigen Verhaltensweisen gegeben ist".[150]
In der Regel ging die Zielstellung der Vorbeugegespräche über die Absicht der Verunsicherung hinaus. Es bot sich an, das Disziplinierungsgespräch mit Formen der Belehrung zu kombinieren,[151] mitunter sogar als Dialog mit Jugendlichen zu

146 BStU-A – Die vorbeugende Verhinderung, Aufklärung und Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher der DDR. (Lektion für die zentrale politisch-operative Fachschulung, Teil II 1982), Bl. 15.

147 BStU-A – Analyse der HA XX zur politisch-operativen Lage unter jugendlichen Personenkreisen in der DDR vom 14.6.1982, Bl. 45.

148 Vgl. ferner BStU-A – Schubert, Jürgen: Die Einleitung differenzierter und gesellschaftlich wirksamer Maßnahmen zur Verhinderung von Provokationen, Zusammenrottungen, rowdyhaften Handlungen Jugendlicher und anderer Erscheinungen bei Großveranstaltungen und gesellschaftlichen Höhepunkten – dargestellt am Beispiel der vorbeugenden Sicherung von Höhepunkten in der Hauptstadt der DDR Berlin. Fachschulabschlußarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1980. Sign. JHS VVS 960/79, S. 19.

149 Vgl. BStU-A – Seiler, S. 34.

150 BStU-A – Die vorbeugende Verhinderung, Aufklärung und Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher, Bl. 15 f.

151 Vgl. etwa BStU-A – Maßnahmen zur Unterbindung des öffentlichen Tragens und des Verbreitens von Abzeichen, Aufnähern, Aufklebern, sonstigen Gegenständen, Symbolen und Texten mit pazifistischer Aussage. Undatiert (1982). Sign. MfS-HA XX/4, Nr. 697, Bl. 269.

arrangieren. Von Praktikern empfohlen wurde, unter bestimmten Umständen Vorbeugegespräche in ein Verhör überzuleiten, um etwa Jugendliche „zu einer umfassenden Offenbarung zu veranlassen“, „zu prüfen, ob andere strafrechtliche Handlungen begangen wurden“ und „operativ relevante Kontakte aufzuklären“.[152] Geraten wurde ebenfalls dazu, sich der Vorbeugegespräche zu bedienen, um „Ansatzpunkte für eine evtl. inoffizielle Nutzung“ zu erkennen.[153] So berichtete ein operativer Stasimitarbeiter darüber, dass ein vorgeladener Jugendlicher in dem Vorbeugegespräch „sich in einer Weise zu seiner Person zu äußern“ imstande sah, „die er bisher nicht gewöhnt war“.[154] Dieser oder ein weiterer Jugendlicher aus dem sog. negativen Fußballanhang „erfuhr zum ersten Mal, welches Interesse und Verständnis die Sicherheitsorgane aufbringen, was bei ihm positive Wirkungen hinterließ“.[155]

Darüber, wie Vorbeugegespräche vorbereitet und geführt werden sollten, geben die Quellen nur ausnahmsweise Auskunft. Ein erfahrener KD-Mitarbeiter empfahl Ende der 1970er Jahre, sich gewissenhaft auf das Gespräch vorzubereiten „und eine differenzierte“, gemeint ist offenbar eine sehr bedachtsame „Auswahl von negativ-dekadenten Jugendlichen“ vorzunehmen. Notwendig sei, „daß über die Person konkrete Informationen vorliegen […], wie politische Grundhaltung, Charaktereigenschaften, Verhältnis zur staatlichen Autorität usw.“. Gesichert sein müsse, dass „die Konspiration der Informationsquelle gewahrt bleibt“.[156]

Während ihrer Ausbildung an der JHS erfuhren die Offiziersschüler von der Notwendigkeit, sich mit den Partnern des Zusammenwirkens abzustimmen und dass es wichtig sei, günstige Gesprächsbedingungen zu schaffen.[157] Außerdem lernten sie in den 1980er Jahren, dass es ratsam sei, sich über die „Persönlichkeit und Entwicklung des Jugendlichen“ rechtzeitig zu informieren über „seine Stellung und sein Ansehen in der Gruppe … sowie die dort üblichen Lebensgewohnheiten und Verhaltensnormen“. Auskünfte sollten ebenso über „Verbindungen zu operativ-interessierenden Personen“ vorliegen. Schließlich riet das entsprechende Lehrmaterial, „die subjektiven Gründe für die gesellschaftswidrige(n) Verhaltensweisen“ vorab in Erfahrung zu bringen.[158]

Die Verhaltensmotive Jugendlicher zu kennen, empfahl sich erfahrungsgemäß schon deshalb, weil im günstigsten Fall erwünschte, zur Umerziehung ermutigen-

152 BStU-A – Seiler, S. 34 f.; mit derselben Intention etwa BStU-A – Schubert, S. 18 f.
153 BStU-A – Münchow, S. 15.
154 Ebd., S. 20.
155 Ebd., S. 29.
156 BStU-A – Seiler, S. 33 f.
157 BStU-A – Die politisch-operative Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher. (Information zur Forschungsarbeit, abgeschlossen am 31.3.1981), Bl. 838.
158 BStU-A – Die vorbeugende Verhinderung, Aufklärung und Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher, Bl. 17.

de „Teilmotive“ sich darunter verbergen könnten, „welche aufgrund der gesellschaftlichen Situation, in welcher sich der Jugendliche befindet, nicht zum Tragen kommen. Das können sein:
- ausgeprägter Gerechtigkeitssinn,
- Suche nach Kameradschaft und Geborgenheit,
- Streben nach gesellschaftlicher Anerkennung,
- Streben nach Selbstverwirklichung bzw. Selbständigkeit“.[159]

Wenn es gelingt, so der Rat eines KD-Mitarbeiters, Informationen über die psychologische Situation des Gesprächspartners vorweg zu erhalten, sei unter Umständen „eine hohe Auskunftbereitschaft“ zu erwarten.[160]
Das in den 1980er Jahren benutzte Lehrmaterial der JHS regte ferner an, Vorbeugungsgespräche so zu beginnen, „daß dem Jugendlichen der Gesprächsanlaß und der Gesprächspartner bekannt werden. Das kann offen oder legendiert erfolgen. Damit werden Ausgangspunkte gesetzt, die den Jugendlichen zwangsläufig zum Reagieren veranlassen“.[161] Ein praxiserfahrener MfS-Offizier ergänzte: „Notwendig ist es, den Jugendlichen zum Sprechen zu bringen. Er muß die Möglichkeit haben, ‚sein Anliegen’ darzulegen. Er muß merken, daß er in seiner Persönlichkeit anerkannt wird, daß sein Problem ernst genommen wird“.[162]
Für den Fall, dass ein Vorbeugungsgespräch durch einen Partner geführt werden sollte, so dieser Absolvent der JHS weiter, könne der operative Mitarbeiter „eine echte Hilfe für die Gesprächsführung“ sein, indem er die „sicherheitspolitisch relevanten Probleme“ darlegt, die „erforderlichen Maßnahmen“ bestimmt und das zweckmäßigste psychologisch-taktische Vorgehen vorgibt.[163]
Der Erfolg von Vorbeugungsgesprächen war erfahrungsgemäß aufs äußerste gefährdet, sobald angedrohte Sanktionen ausblieben. Die Praxis lehrte nachdrücklich, dass insbesondere Skinheads sehr schnell erkannten, „wenn angekündigte Maßnahmen der Schutz- und Sicherheitsorgane nicht konsequent verwirklicht“ wurden „oder nicht realisiert werden“ konnten. „Das Ergebnis solcher Inkonsequenz bzw. fehlerhaften Einschätzung“ war „die Zunahme des passiven bis aktiven Widerstands durch Skinheads“.[164]
Vorbeuge- resp. Disziplinierungsgespräche galten als am weitesten verbreitete und wirksamste Methode der Verhütung von Rechtsverletzungen bzw. rechts- oder

159 BStU-A – Münchow, S. 18.
160 BStU-A – Henning, Bl. 56.
161 BStU-A – Die vorbeugende Verhinderung, Aufklärung und Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher, Bl. 18.
162 BStU-A – Übelacker, Bl. 70.
163 Ebd., Bl. 73.
164 BStU-A – Einschätzung der Abt. XX der BV Berlin zu aktuellen Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens negativ-dekadenter Jugendlicher vom 6.2.1989, Bl. 38.

gesellschaftswidrigem Verhalten Jugendlicher. So informierte ein Mitarbeiter der KD Plauen darüber, dass im Bezirk Karl-Marx-Stadt 1978 allein durch die „Abteilungen Inneres im Zusammenwirken mit der FDJ ca. 1000 Vorbeugungsgespräche geführt“ wurden. Die Abt. XX der BV hatte berichtet, dass sie „bei 70% der Jugendlichen Erfolg (hatten), d. h. sie nahmen im Ergebnis von gesellschaftswidrigen Handlungen Abstand“.[165] Die BV Berlin schätzte ein, dass „die Führung von Vorbeugegesprächen … bei der Einleitung differenzierter Maßnahmen den Hauptanteil in der Vorbeugungsarbeit“ ausmachte.[166]
Von einem erfolgreichen Bewusstseinswandel ist in den eingesehenen Quellen allerdings nirgends die Rede. Zum einen dienten Vorbeugungsgespräche in der Praxis in erster Linie dazu, vorhersehbares rechts- oder gesellschaftswidriges Handeln zu verhindern. Zum anderen hatte die herrschende operativ-psychologische Lehre versprochen, dass die Seele des Menschen an seinen Taten erkennbar sei. So gesehen durften Verhaltens- und Bewusstseinsänderungen als widerspruchsfreie Einheit aufgefasst werden, die im Falle der Verhinderung einer prognostizierten Tat eine Reflexion über den pädagogischen Ertrag der Vorbeugung nicht herausforderte.[167] Anstatt eines Erziehungserfolgs konstatierten Berichterstatter mehrfach, dass sich Vorbeugegespräche als „eine wirksame Methode der Zersetzung“ bewährt hätten.[168] Umgekehrt lehrte die Expertenerfahrung, dass durch erfolgreiche Zersetzung „die Bildung staatsfeindlicher Gruppen und das Begehen strafbarer Handlungen durch Jugendliche vorbeugend verhindert“ werden kann.[169]

Pädagogische Zersetzung

Dass Zersetzung in Geheimdienstkreisen als Bestandteil konspirativer Pädagogik verstanden worden sein könnte, erscheint einerseits angesichts des traditionellen Selbstverständnisses von Pädagogik sowie andererseits in Anbetracht der dazu gegenläufigen Assoziation,[170] die der Begriff Zersetzung in alltagssprachlichem Sinne ebenso wie als zentraler geheimdienstlicher Fachterminus[171] auszulösen vermag,

165 BStU-A – BStU-A – Kühn, Wolfgang: Das politisch-operative Zusammenwirken des MfS mit der FDJ und anderen jugendspezifischen gesellschaftlichen Organisationen zur vorbeugenden Verhinderung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher. Diplomarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1979. Sign. JHS VVS 338/79, Bl. 47.

166 BStU-A – Schubert, S. 18.

167 BStU-A – Der Gegenstand der Psychologie und die Bedeutung der Psychologie für die Arbeit des MfS. (Lektionsprogramm), S. 31.

168 Vgl. z.B. BStU-A – Schubert, S. 10.

169 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 489.

170 Vgl. zur Begriffsgeschichte Pingel-Schliemann 2004, S. 18, zu den Zersetzungsrichtlinien des MfS ebd., S. 198 ff.

171 Im Wörterbuch der Staatssicherheit wird diese klassische Methode der Staatssicherheit definiert: „Mit der Z. wird durch verschiedene politisch-operative Aktivitäten Einfluß auf feindlich-negative Personen, insbesondere auf ihre feindlich-negativen Einstellungen und Überzeugungen in der Weise genommen, daß diese erschüttert oder allmählich verändert werden bzw. Widersprüche

geradezu abwegig. Zudem bestätigen die publik gewordenen einschlägigen Zersetzungspraktiken der Stasi die Befürchtungen.[172] Dennoch implizierte Zersetzung unzweifelhaft pädagogische Absichten, und zwar nicht erst durch die im Wörterbuch der Staatssicherheit festgeschriebene Erwartung, eine sog. Rückgewinnung zu ermöglichen.[173]
Für die standardisierte Anwendung der „operativen Zersetzung" gegenüber „jugendlichen Personenkreisen" und „jugendlichen Gruppen und Gruppierungen" waren die 1972 MfS-intern vorgelegten „Forschungsergebnisse" von Pommer/Schwanitz/ Schäfer geradezu bahnbrechend, obgleich der Boden insbesondere durch die Dissertation von Bernstein/Schaffer aus dem Jahr 1969 schon bereitet war.[174] Im Selbstverständnis von Pommer/Schwanitz/Schäfer waren sie es, die „die Notwendigkeit der verstärkten Anwendung der Methoden der Zersetzung auf dem Gebiete der Jugend" begründet, spezielle Ziele und Anwendungsbereiche beschrieben und „wirksame Mittel und Methoden der Zersetzung … gegen verdächtige jugendliche Personenkreise" dargestellt hatten.[175]
Die Zersetzungsexperten rechtfertigten die Anwendung dieser „bewährten klassischen tschekistischen Methode" auch gegenüber Jugendlichen in üblicher Weise ideologisch: Weil es der Gegner vor allem auf die Zersetzung „der Hausherr(en)

---

sowie Differenzen zwischen feindlich-negativen Kräften hervorgerufen, ausgenutzt oder verstärkt werden". Das Wörterbuch 1993, S. 464. Pingel-Schliemann begreift demgegenüber Zersetzung als „eine spezifische Methode der Repression, mit der das MfS darauf abzielte, bei politischen Gegnern der SED-Diktatur Lebenskrisen hervorzurufen, sie tiefgreifend zu verunsichern und psychisch zu belasten". Als deren Funktion beschreibt sie die psychische Zerstörung von Menschen. Die seitens der Stasi vorgenommene Unterscheidung von Zersetzung gegenüber ausgemachten Feinden und zur sog. Rückgewinnung vorgesehenen Personen ist hier nicht berücksichtigt. Vgl. Pingel-Schliemann, Sandra: Lautlose Formen der Zerstörung. Zersetzungsmaßnahmen des MfS. In: Deutschland-Archiv 36 (2003) 2, S. 233-242, hier S. 235-236; vgl. auch Bergmann 1996, S. 298 f; Gieseke, Jens: Der Mielke-Konzern. Die Geschichte der Stasi 1945-1990. Erw. Neuaufl. München 2006, S. 191-201.

172 Vgl. bes. Fuchs, Jürgen: Unter Nutzung der Angst. Die „leise Form" des Terrors – Zersetzungsmaßnahmen des MfS. (BF informiert 2/1994, hrsg. vom Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik). Berlin 1994; Fuchs, Jürgen: Bearbeiten, dirigieren, zuspitzen. Die „leisen" Methoden des MfS. In: Behnke, Klaus/Fuchs, Jürgen (Hrsg.): Zersetzung der Seele. Psychologie und Psychatrie im Dienste der Stasi. 2. Aufl. Hamburg 1995, S. 44-83.

173 Dies heißt nicht gleich, „in die Falle eines Herrschaftsvokabulars zu tappen", sondern bedeutet lediglich, die Quellen zur Kenntnis zu nehmen. Vgl. ebd., S. 44.

174 Pingel-Schliemann macht überdies auf die noch ältere JHS-Diplomarbeit von Eberhard Hübner aufmerksam: Die Wirksamkeit bisheriger politisch-operativer Maßnahmen der Sicherheitsorgane gegen negative Gruppierungen Jugendlicher. Schlußfolgerungen für die Qualifizierung der vorbeugenden Arbeit gegen die Untergrundtätigkeit negativer Gruppen Jugendlicher aus dem Jahr 1965, die Bernstein/Schaffer zur Kenntnis genommen haben. Vgl. Pingel-Schliemann, Sandra: Zersetzen. Strategie einer Diktatur. Mit einem Vorwort von Michael Th. Greven. (Schriftenreihe des Robert-Havemann-Archivs, Bd. 8). 3. Aufl. Berlin 2004, hier S. 95 u. 374; Bernstein/Schaffer, S. 366.

175 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 468.

von morgen“ in der DDR abgesehen habe, würde auch das MfS „zu offensiveren und konspirativeren Abwehrmaßnahmen“ genötigt. Die bislang in der Praxis des Umgangs mit verdächtigen Jugendlichen „noch nicht erkannt(e) oder stark unterschätzt(e)“ Nützlichkeit der Zersetzung geriet so zu einem „objektiven“ Erfordernis, das zudem erwartbar noch „an Bedeutung gewinnt“.[176]
Der vorausgesagte Bedeutungszuwachs dieser subtilen geheimdienstlichen Methodik gegenüber einer vergleichsweise unverhohlenen, demonstrativ diktatorischen Herrschaftssicherung ergab sich erklärtermaßen politisch.[177] Mit dem Strategiewechsel reagierte die Staatssicherheit zum einen auf die beginnende Entspannungspolitik in Europa. Der anscheinend moderatere Umgang mit Andersdenkenden im eigenen Lande wurde unausgesprochen zur Voraussetzung für weitere außenpolitische Erfolge, insbesondere für die fortschreitende internationale Anerkennung der DDR. Zum anderen lässt sich der Strategiewechsel als Bestandteil des Übergangs zu veränderten Formen der Machtausübung begreifen, zu denen sich der Staat wegen dringlich zu lösender ökonomischer Fragen im Zusammenhang mit der Intensivierung der Volkswirtschaft und hinsichtlich der gesellschaftlichen Modernisierung genötigt sah. Die Vision einer „entwickelten“, nach innen und außen attraktiven sozialistischen Gesellschaft war auch auf jugendpolitischem Gebiet unvereinbar mit einer offen drakonischen Disziplinierung des eigenen Nachwuchses. Zugegeben „aus politischen Gründen“[178] war es zudem notwendig geworden, die subtilen „Methoden der Zersetzung der Anwendung strafrechtlicher Mittel vorzuziehen“. Tendenziell[179] entschieden sich die jugendpolitischen Experten der Staatssicherheit damit gegen die Möglichkeit, „staatsfeindliche Gruppen und Gruppierungen mit staatsfeindlichen Tendenzen“[180] mit „politisch-operativen“ Mitteln zu zerschlagen zugunsten der zeit- und arbeitsintensiveren, konspirativen „Bearbeitung und Kontrolle solcher Gruppen“.[181]
Im Zeitraum der Etablierung von Zersetzungsmethoden gegen Jugendliche an der Wende von den 1960er zu den 1970er Jahren wurden sie vor allem zur „Bearbeitung“ kirchlich gebundener Jugendlicher, so bezeichneter junger Kulturschaffender, bzw. junger Künstler und gegenüber „junge(n) Angehörige(n) der Intelligenz“ bzw. „Studenten und Schüler(n) Erweiterter Oberschulen“ und im sicherheitspolitischen Umgang mit „Söhne(n) und Töchter(n) namhafter Persönlichkeiten in der DDR“, z.B. „Kinder bekannter Wissenschaftler, hoher kirchlicher Würdenträger usw.“ empfohlen.[182] Die Wirkung von Zersetzungsmaßnahmen galt als In-

176 Ebd., S. 469ff.
177 Ebd., S. 377.
178 Ebd.
179 Vgl. Knabe, Hubertus: „Weiche“ Formen der Verfolgung in der DDR. Zum Wandel repressiver Strategien in der Ära Honecker. In: Deutschland-Archiv 30 (1997) 5, S. 709-719.
180 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 377.
181 BStU-A – Bernstein/Schaffer, S. 294.
182 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 377 f u. 473.

diz erfolgreicher konspirativer (Um-) Erziehung. Blieb jedoch der erhoffte Erfolg aus, kam z.B. die „Einleitung von Ermittlungsverfahren“ in Betracht, die dann mit Haftstrafen enden konnten.[183] Am erfolgversprechendsten schienen Zersetzungsmaßnahmen gegenüber Jugendlichen, „bei denen sich negative und feindliche Auffassungen noch nicht verfestigt und die noch keine Straftaten begangen haben“.[184]

Immer wieder bestätigte die geheimdienstliche Erfahrung, dass „administrative Repressionsmaßnahmen durch die Schutz- und Sicherheitsorgane“ bei sog. dekadenten Jugendlichen „keine Erfolge im Sinne einer Erziehung zur sozialistischen Lebensweise“ zu erzielen vermochten.[185] Abhilfe versprach Zersetzung, weil sie aufs trefflichste geeignet schien, „besonders Gruppen und Gruppierungen Jugendlicher mit staatsfeindlichen Tendenzen … in gesellschaftlich nützliche Bahnen zu lenken.“[186] Zersetzung verhieß zudem „eine nachhaltigere Wirkung als Ermittlungsverfahren“.[187] Diese Erwartung gründete sich darauf, dass die Jugendlichen scheinbar selbständig, gleichsam durch „eigenes Erleben“ zu Einsichten gelangten, die ihnen freilich durch die geheimdienstlich lancierten verdeckten Maßnahmen aufgedrängt worden waren.[188] Im Kern ging es darum, „daß sich die Jugendlichen von den feindlichen Initiatoren und Organisatoren distanzieren, daß bei ihnen auf Grund der vom MfS konspirativ gesteuerten eigenen Erfahrungen ein Umdenkungsprozeß beginnt, der durch weitere gezielte inoffizielle Maßnahmen und die vom MfS veranlaßte und beeinflußte Tätigkeit staatlicher und gesellschaftlicher Kräfte fortgeführt wird“.[189]

Zersetzung zielte somit im Selbstverständnis der Experten in diesem Fall nicht auf die Zerstörung der sich herausbildenden Persönlichkeit,[190] sondern auf die „Förderung einer positiven Entwicklung“ jener Jugendlichen,[191] die „in der Zukunft wichtige Positionen im Staatsapparat, in der Wirtschaft, in der Forschung, auf den Gebieten der Kultur und Massenmedien usw. einnehmen werden“. Die Deutung der Zersetzung als Maßnahmen der Umerziehung und der Vorbeugung ging Hand in Hand. Pommer/Schäfer/Schwanitz empfahlen, „derartige Zusammenschlüsse mit Hilfe der Zersetzung im Rahmen der Vorgangsbearbeitung auf-

183 Vgl. BStU-A – Seiler, S. 28.
184 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 486.
185 Vgl. z.B. BStU-A – Information über „beachtenswerte Erscheinungen und Entwicklungen unter negativ beeinflußten Jugendlichen und Jungerwachsenen in der Hauptstadt der DDR, Berlin vom 16.3.1987. Sign. MfS-HA XX, Nr. 898, Bl. 107.
186 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 377.
187 Ebd., S. 470.
188 Ebd., S. 478.
189 Ebd., S. 475. Herv. Dort.
190 Ohnehin richteten sich die hier so verstandenen pädagogischen Zersetzungsstrategien nicht primär gegen jugendliche Individuen, sondern vor allem gegen suspekte Gruppen Jugendlicher. Vgl. die Unterscheidung durch Pingel-Schliemann 2004, S. 214 ff u. 306 ff.
191 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 474 f.

zulösen, noch bevor es zu einer Verfestigung feindlicher Positionen oder sogar zu Straftaten kommt“. Sie betonten, „daß die Methoden der Zersetzung wie die Diskriminierung, das Unmöglichmachen, das Verächtlichmachen usw. nur gegen feindliche und kriminelle Kräfte angewandt werden dürfen“.[192] Bei der Wahl der Mittel war daher zu bedenken, ob es um die Zersetzung einer der „gefährlichen staatsfeindlichen Gruppen Jugendlicher mit entwickelten konspirativen Methoden“ ging oder um „Gruppen Jugendlicher mit staatsfeindlichen Tendenzen, in denen Pfarrer und andere Kirchenfunktionäre geschickt bemüht sind, die Religion, kirchliche Organisationsformen und Einrichtungen für ihre Feindtätigkeit zu mißbrauchen“ bzw. um oppositionelle und kriminelle Gruppen Jugendlicher mit staatsfeindlichen Tendenzen.[193] Praktische Erfahrungen bestätigten, dass Erfolg versprechende Zersetzungsmaßnahmen in einem möglichst frühen Stadium der Gruppenexistenz eingeleitet werden müssten.[194]
Welche Zersetzungsmaßnahmen im Einzelnen praktiziert wurden, ist in den genutzten Archivalien nur ausnahmsweise dargestellt.[195] Häufig begnügten sich die Berichterstatter damit, lediglich über erfolgreiche Zersetzung zu informieren. Aus Lageberichten, Lektionsmaterialien und Praxisberichten lässt sich dennoch ein Methodenrepertoire rekonstruieren, das von provozierten Gruppenkonflikten, über Maßnahmen zur Verunsicherung und Isolierung einzelner Gruppenmitglieder bis hin zum sog. Herausbrechen von Gruppenangehörigen reichte. Diesen herausgebrochenen, d.h. zumeist zur inoffiziellen Zusammenarbeit mit dem MfS geworbenen Jugendlichen, fiel wiederum eine besondere Rolle bei der fortgesetzten Zersetzung der Gruppe zu. Die Lehrmeinung besagte, dass es bei der sog. Bearbeitung jugendlicher Gruppen und Gruppierungen sich „oft … nicht um innere Zersetzungsmaßnahmen allein handeln (wird), sondern um eine sinnvolle Kombination mit strafrechtlichen, disziplinarischen und anderen staatlichen und gesellschaftlichen Maßnahmen“.[196]

a) Isolierung

Die Methode der Isolierung wurde als unmittelbare Konsequenz gruppensoziologischer Einsichten entwickelt. Ihr Zweck bestand in einer „allmählichen oder sofortigen Blockierung der negativen Kommunikation der Gruppenmitglieder

192 Ebd., S. 473 f.
193 Ebd., S. 476.
194 BStU-A – Dießler, Hellfried: Pazifistische und pseudopazifistische Erscheinungen unter jugendlichen Personenkreisen im Raum Dresden und ihre differenzierte Bewertung im Prozeß der politisch-operativen Arbeit. Diplomarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1984. Sign. JHS 20104, Bl. 49.
195 Als Quellenbasis für eine entsprechende Spezialuntersuchung eignen sich stattdessen insbesondere OV-Akten. Vgl. Pingel-Schliemann 2004, S. 15 ff.
196 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 477 (Hervorhebungen im Original).

und der Gruppe mit der Umwelt“ sowie „der Unterbindung gegenseitiger Beziehungen“ mit dem Ziel, „die Gruppenstruktur zusammenbrechen und eine weitere Kooperation und Zusammenarbeit unmöglich“ werden zu lassen.[197] Zumeist ging die Absicht dahin, Anführer, Rädelsführer oder Mitglieder des Gruppenkerns aus der Gruppe zu lösen, um „eine positive Umwandlung der Mehrheit dieser Jugendlichen“ zu ermöglichen.[198] Die „rein äußerliche Auflösung der Gruppe“ wurde als Voraussetzung verstanden, „langfristig wirksame Veränderungen“ des Denkens und Verhaltens der einzelnen Jugendlichen, „ihrer Lebensweise und Persönlichkeit einzuleiten“. [199]
Erreicht werden sollte die Isolierung von Gruppenmitgliedern mit Hilfe der Partner des operativen Zusammenwirkens entweder durch offensive Eingriffe in die Gruppenstruktur – z.B. durch Verhaftung, Einleitung von Ermittlungsverfahren, Aufenthaltsbeschränkung, Strafversetzung, Abschiebung in die Bundesrepublik – oder durch eher verdeckte Maßnahmen, etwa die Einberufung zum Wehrdienst bzw. Reservistenlehrgang oder die „Umbesetzung in einen anderen Arbeitsbereich außerhalb des Wirkungsbereiches“.[200]
Obgleich zunächst vor allem zur „Bearbeitung“ regimekritischer junger Intellektueller entwickelt, richteten sich Zersetzungsmethoden in den 1980er Jahren vor allem gegen Skinheadgruppierungen. So wurden allein 1988 seitens der BV Berlin 57 Einberufungen von Skinheads zum Wehrdienst veranlasst[201] und in Kooperation mit der Polizei zwischen dem 2.2.1988 und dem 31.3.1989 „insgesamt 81 Ermittlungsverfahren (168 Täter) abgeschlossen“. Auch die BV Potsdam meldete für den Zeitraum vom 2.2.1988 bis 31.1.1989 65 Ermittlungsverfahren.[202] Die BV Karl-Marx-Stadt ging davon aus, dass „die größte Wirkung … erzielt (wurde), wenn bei Verstößen gegen die sozialistische Gesetzlichkeit durch Skinheads oder andere negativ-dekadente Personen Ermittlungsverfahren eingeleitet und entsprechend strafrechtlich geahndet wurden“.[203] Von Zersetzungs- oder gar Um-

197 BStU-A – Bernstein/Schaffer, Bl. 283.
198 BStU-A – Die politisch-operative Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher. (Information zur Forschungsarbeit, abgeschlossen am 31.3.1981), S. 9.
199 BStU-A – Die vorbeugende Verhinderung, Aufklärung und Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher der DDR. (Lektion für die zentrale politisch-operative Fachschulung, Teil II/1982), Bl. 5.
200 BStU-A – Kett, S. 13.
201 Vgl. z.B. BStU-A – Einschätzung der Abt. XX der BV Berlin über aktuelle Erscheinungen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens Jugendlicher vom 6.2.1989, Bl. 51.
202 BStU-A – Bericht der Abt. XX der BV Potsdam vom 31.1.1989 über aktuelle Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens negativ-dekadenter Jugendlicher, Bl. 118.
203 BStU-A – Einschätzung der BV Karl-Marx-Stadt über aktuelle Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens negativ-dekadenter Jugendlicher sowie Ergebnisse und Wirksamkeit der politisch-operativen Arbeit zu ihrer Unterbindung und Zurückdrängung vom 30.1.1989. MfS-HA XX, Nr. 979, Bl. 223.

erziehungsmaßnahmen ist in den letzten Jahren vor dem Mauerfall daher immer weniger die Rede. Offenbar eignete sich Isolierung unter dem Eindruck des Anschwellens der Skinheadbewegung zu einer Massenerscheinung kaum noch dazu, dieses Phänomen zu beherrschen.[204]

b) Verunsicherung

Die Zersetzungsmethode der Verunsicherung wurde gleichsam im Nachgang erprobter Isolierung gegen Ende der 1970er Jahre entwickelt. Ihre Anwendung ist in den verfügbaren Archivalien in den 1980er Jahren vor allem gegenüber Skinheads dokumentiert. Dem Selbstverständnis der Staatssicherheit nach ergab sich die Methode der Verunsicherung „aus dem Zusammenhang zwischen schneller und dauerhafter politisch-operativer Bekämpfung der Anführer, Rädelsführer und Initiatoren einerseits und der auf eine positive Umwandlung der Mehrheit dieser Jugendlichen gerichteten politisch-operativen und weiteren gesellschaftlichen Einwirkungen andererseits“.[205]
Zunächst aber wurden außer den Vorbeugegesprächen auch andere zersetzende Verunsicherungsmaßnahmen erprobt. Im Zusammenhang mit der vorbeugenden Verhinderung der Störung von Großveranstaltungen testete beispielsweise die BV Berlin die Wirkung sog. demonstrativer Beobachtungen gegenüber möglichen Rädelsführern. Die Effekte erwiesen sich als durchaus zwiespältig. Einerseits reagierten „Personen zum Teil geschockt und verunsichert“. Später allerdings „wurden Tendenzen der Aufwertung in den Gruppen sichtbar“.[206] Damit war das Ziel letztlich verfehlt, durch Zersetzungsmaßnahmen gegenüber ausgewählten Gruppenmitgliedern den Rest der Gruppe zu verunsichern. Bessere Erfahrungen wurden damit gemacht, zum Zwecke der Verunsicherung „Desinformationen über die Höhe des Strafmaßes“ gegenüber Rädelsführern oder „über angebliche Aussagen einzelner Gruppenmitglieder in die Gruppe zu tragen.[207]

---

204 BStU-A – Bericht der HA XX/2 vom 6.4.1988 über Ergebnisse zur Durchsetzung der Weisung des Stellvertreters des Ministers, Generaloberst Mittig, VVS 68/86 und 14/88. In: Materialien, Berichte und Informationen aus den Jahren 1986 u 1987, Bl. 49; BStU-A – Bericht des Ministeriums des Innern vom 27.3.1989 über die Durchsetzung des Beschlusses des Politbüros des ZK der SED vom 2. Februar 1988 zur Verbesserung der politisch-ideologischen Arbeit mit allen Jugendlichen. Sign. MfS-HA XX/AKG, Nr. 448, Bl. 109; BStU-A – Einschätzung der HA XX über die in der DDR existierenden Skinheads bzw. Skinheadgruppen vom 16.12.1987. Sign. MfS-HA XX, Nr. 898, Bl. 35; BStU-A – Hinweise zur Umsetzung des Beschlusses des Politbüros des ZK der SED vom 2. Februar 1988, Bl. 8.

205 BStU-A – Die politisch-operative Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher. (Information zur Forschungsarbeit, abgeschlossen am 31.3.1981), S. 9.

206 BStU-A – Schubert, S. 14 f.

207 BStU-A – Kett, S. 13.

Erfolgssicherheit versprach die Verunsicherung einer Gruppe vor allem, wenn gegen einzelne Mitglieder Ermittlungsverfahren eingeleitet wurden.[208] In der Regel meldeten Berichterstatter in diesen Fällen, dass „im Ergebnis … ein Großteil der Gruppierungen verunsichert" wurde.[209] Die erhoffte Wirkung blieb allerdings aus, sofern das Strafmaß zu gering ausfiel.[210] Andererseits konnte sich mitunter bereits im Ergebnis der Enttarnung der Gruppe Ernüchterung breit machen.[211]
Die Erfahrung lehrte, dass offensive Maßnahmen der Staatssicherheit oder deren Partner gegen „Symbolfiguren" insbesondere in der Skinheadszene „ein schnelles Reagieren auf Vorkommnisse/Gesetzesverletzungen" sowie hohe Haftstrafen für Anführer oder Rädelsführer am sichersten „auf die peripher in Erscheinung tretenden Skinheads/Sympathisanten ernüchternd und disziplinierend" wirkten.[212] Insbesondere öffentliche Gerichtsverhandlungen und anschließende öffentliche Auswertungen[213] förderten den Zersetzungsprozess von Gruppen. Derselbe Effekt wurde z.B. bei „negativ-dekadenten Fußballfans"[214] erzielt, wenn Ordnungsstrafverfahren eingeleitet wurden, die mit hohen Geldstrafen (bis zu 1 000 Mark – U.W.) endeten. Zweckgerecht führten „derartige Sanktionen … zu Verunsicherungen innerhalb der Zusammenschlüsse".[215]
Berichterstatter gaben allerdings zu bedenken, dass im Ergebnis der Verunsicherung zwar „Mitläufer und Sympathisanten … sich zum Teil von derartigen Personenkreisen ab(wenden)". Andererseits aber musste die Stasi erfahren, dass „Per-

208 BStU-A – Henning, Bl. 41.
209 BStU-A – Bericht der HA XX/2 vom 6.4.1988 über Ergebnisse zur Durchsetzung der Weisung des Stellvertreters des Ministers, Generaloberst Mittig, Bl. 47.
210 Ebd., Bl. 49.
211 BStU-A – Bericht der Abt. XX der BV Potsdam vom 31.1.1989 über aktuelle Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens negativ-dekadenter Jugendlicher, Bl. 132.
212 BStU-A – Einschätzung der HA XX zu aktuellen Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens Jugendlicher vom 23.3.1989, Bl. 101, auch z.B. BStU-A – Bericht der Abt. XX der BV Potsdam vom 31.1.1989, Bl. 132.
213 Typisch wirkt die Empfehlung, eine Auswertung „durch die DVP in Abstimmung mit dem Referat Jugendhilfe/Heimerziehung, den staatlichen und gesellschaftlichen Erziehungsträgern sowie den Erziehungsberechtigten" durchzuführen. BStU-A – Grundmann, Ralf: Wesentliche Prozesse der politisch-operativen Bearbeitung von Zusammenschlüssen Jugendlicher, die durch Rowdytum, asoziales Verhalten und das Imitieren westlicher Moderichtungen die öffentliche Ordnung und Sicherheit stören, dargestellt in Form einer Übung für OS-Lehrgänge in Auswertung eines Operativen Vorganges. Diplomarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1989. Sign. JHS 21459, Bl. 48.
214 Vgl. Braun, Jutta: Sportfreunde oder Staatsfeinde? Fußballfans im Visier der Staatsmacht. In: Deutschland-Archiv 37 (2004), S. 440-447.
215 BStU-A – Einschätzung der BV Karl-Marx-Stadt über aktuelle Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens negativ-dekadenter Jugendlicher vom 30.1.1989, Bl. 223.

sonen, die zum harten Kern des politischen Rowdytums gehören, … sich enger zusammen(schließen) und … sich zunehmend in Privaträume zurück(ziehen)".[216] In pädagogischer Hinsicht ausgesprochen erfolgreich war die Verunsicherung verlaufen, wenn „unter den ‚Mitläufern' der Gruppierung" sich Diskussionen darüber entwickelt hatten, „ob ihr Verhalten … richtig ist". Zum rechten Zeitpunkt bot es sich dann an, eine „Disziplinierung" anzuschließen. Das konnte z.B. durch eine öffentliche Auswertung[217] oder durch Presseveröffentlichungen[218] geschehen. Auch beispielsweise „IM in Schlüsselpositionen in den Abteilungen Jugend und Volksbildung beim Rat des Kreises" konnten beauftragt werden, weitere Maßnahmen einzuleiten.[219] Im Prinzip hatte Verunsicherung ihr Ziel bereits erreicht, wenn sich in der Gruppe oder Gruppierung „Interessenlosigkeit am Zusammenschluß" breitmachte, sich „Angst vor strafrechtlichen Konsequenzen" einstellte, die Gruppe „durch das Wirksamwerden von Schutz- und Sicherheitsorganen" in Panik verfiel, sich „Enttäuschung durch Uneinigkeit, Inkonsequenz und Geltungsdrang" einstellte und Zweifel aufkamen, „ob die eigenen Ideale mögliche Konsequenzen aufwiegen".[220]
Berichtet wurde auch von Fällen, in denen durch demonstrative „Sofortmaßnahmen" disziplinierte führende Gruppenmitglieder die eigene Verunsicherung umgehend weitergaben und „innerhalb derartiger Gruppierungen Zweifel an der Richtigkeit und Geeignetheit negativer oder negativ-feindlicher Handlungen (verbreiteten)".[221]

c) Raum-Zeit-Manipulation[222]

Die Methode der Raum-Zeit-Manipulation stellt sich in den überlieferten Dokumenten als unmittelbares Resultat der Rezeption gruppensoziologischer Einsichten dar. Sie knüpfte an die Erkenntnis an, „dass die Tätigkeit einer Gruppe … stets an bestimmte räumlich-zeitliche Voraussetzungen gebunden (ist)" und dass die Bedingungen von Raum und Zeit „in nicht zu unterschätzendem Maße das Zusammengehörigkeitserleben der Gruppenmitglieder (beeinflussen)". An

216 BStU-A – Information der BV Berlin über die gegenwärtige Lage bei der Zurückdrängung von Erscheinungen des politischen Rowdytums vom 12.2.1988. Sign. MfS-HA XX, Nr. 898, Bl. 82.
217 BStU-A – Einschätzung der Abt. XX der BV Berlin über aktuelle Erscheinungen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens Jugendlicher vom 6.2.1989, Bl. 53.
218 BStU-A – Einschätzung der BV Karl-Marx-Stadt über aktuelle Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens negativ-dekadenter Jugendlicher vom 30.1.1989, Bl. 224.
219 BStU-A – Pannier, Bl. 17.
220 BStU-A – Grundmann, Bl. 49.
221 BStU-A – Einschätzung der Abt. XX der BV Dresden zu aktuellen Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens negativ-dekadenter Jugendlicher vom 25.1.1989, Bl. 200.
222 Der Terminus ist für die Darstellung geeignet, war aber geheimdienstlich nicht gebräuchlich.

der JHS lernten die Studierenden in den 1980er Jahren, dass es wichtig sei zu „wissen, wo die Gruppe zusammenkommt, wie lange sie schon besteht und wie regelmäßig oder in welchen Zeitabständen sie sich zusammenfindet". Daraus ließen sich nicht nur Schlussfolgerungen ableiten, „wie intensiv … und attraktiv das Gruppenerleben für die Gruppenmitglieder ist", sondern dieses Wissen liefere „das Material für operative Kombinationen".
Bei der Operationalisierung ihres gruppensoziologischen Wissens ließen sich die Experten der JHS von der Einsicht führen, dass der operative Mitarbeiter „den räumlich-zeitlichen Bedingungen der Existenz einer Gruppe nicht passiv … ausgeliefert (ist), sondern … sie bewußt verändern (kann)". So könne dafür gesorgt werden, „daß ein oder mehrere Mitglieder z.B. die Zeiten der Zusammenkünfte nicht wahrnehmen …, daß ein Mitglied versetzt, abkommandiert, im Wohnort oder an der Arbeitsstelle etwas verändert wird".[223] Vor allem im „Ausbildungs- und Arbeitsbereich" ließ sich „die Teilnahme an Zusammenkünften"[224] etwa mit Hilfe von Partnern des Zusammenwirkens ohne weiteres erschweren. Auch könne mit Hilfe angeworbener Gruppenmitglieder darauf hingewirkt werden, „daß die regelmäßigen Zusammenkünfte oder Verbindungen … ‚aus Sicherheitsgründen' wesentlich eingeschränkt bzw. ‚vorläufig eingestellt' werden". Schließlich erwiesen sich IM in der Gruppe als nützlich, wenn sie auftragsgerecht solche Trefforte empfahlen, die leichter „unter operativer Kontrolle zu halten" waren.[225]

d) Subtile Destruktion[226]

Erst das Vorhandensein jugendlicher IM eröffnete die Möglichkeit, das Methodenrepertoire der Zersetzung voll auszuschöpfen. Sie bildeten nach geheimdienstlicher Lehrmeinung „in jedem Falle" die „wichtigste Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung".[227] Von einem erfahrenen Stasimitarbeiter wurde sogar die Auffassung vertreten, dass „die inoffizielle Verankerung im Kern der negativen Gruppierung … die Voraussetzung (bildet) für eine operative Beeinflussung".[228]
Selbstredend gehörte es zu den schwierigsten Problemen, geeignete Jugendliche aus „Personenzusammenschlüssen" entweder zu gewinnen bzw. herauszubrechen oder in vorhandene Gruppen zu schleusen. Häufig sahen es operative Mitarbeiter bereits als Erfolg an, wenn es gelang, „in relativ kurzer Zeit … einen IM" an die

---

223 BStU-A – Sozialpsychologische Grundlagen für die Analyse und Entwicklung von sozialen Beziehungen zwischen Menschen in der politisch-operativen Arbeit. (Lehrmaterial), Bl. 58 f.
224 Z.B. BStU-A – Die vorbeugende Verhinderung, Aufklärung und Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher der DDR, Bl. 7.
225 BStU-A – Bernstein/Schaffer, S. 295.
226 Der Begriff gehört nicht zum Repertoire des MfS, sondern soll die Methode distanziert charakterisieren.
227 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 477.
228 BStU-A – Pannier, Bl. 19.

betreffende Gruppe heranzuführen und zumindest „im peripheren Bereich“ zur Wirkung zu bringen.[229] Dieses Eingeständnis rührte aber nicht an dem prinzipiellen Anspruch, „solche IM zu schaffen, die zum sogenannten harten Kern negativ-dekadenter Jugendlicher gehören“ bzw. „fest in negativ-dekadente Personenkreise … integriert sind“. Noch im März 1989 klagte daher die HA XX, dass „zu oft noch versucht (wird), … Lücken durch periphere IM’s abzudecken“.[230]
In seiner Qualifikationsarbeit aus dem Jahr 1988 bestätigte ein KD-Mitarbeiter, „daß es sich bewährt hat, Personen aus feindlichen Zusammenschlüssen herauszubrechen, um sie für eine inoffizielle Zusammenarbeit zu werben“. Allerdings gestand er „Schwierigkeiten beim Herausbrechen“ ein, „da die Mitglieder solcher Zusammenschlüsse meist eine bereits ausgeprägte negativ-feindliche Einstellung bzw. Grundhaltung … besitzen. Solch eine verfestigte Einstellung lässt – ohne kompromittierendes Material in der Hand zu haben – kaum die Möglichkeiten von Ansatzpunkten für ein Herausbrechen zu“.[231] Demgegenüber vertrat die Abt. XX der BV Karl-Marx-Stadt die Auffassung, dass „entgegen dem in der Vergangenheit praktizierten Herausbrechen von Mitgliedern negativ-dekadenter Gruppierungen und deren Gewinnung für eine inoffizielle Zusammenarbeit mit dem MfS … sich bewährt und als notwendig erwiesen (hat), progressive und loyal eingestellte Jugendliche aus der Peripherie derartiger Gruppierungen zu finden und langfristig in die operative Bearbeitung von negativ-dekadenten Zusammenschlüssen einzuführen. Dabei sollte nicht vor eventuell auftretenden Schwierigkeiten zurückgeschreckt werden“.[232]
Auch wenn Stasiinstanzen notorisch über den Mangel an brauchbaren jugendlichen IM klagten, wurde doch immer wieder eine nennenswerte Anzahl bilanziert. Die Rekrutierung gelang in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre selbst bei der ausgesprochen komplizierten „Bearbeitung“ von Skinheadgruppen. Während die HA XX 1987 monierte, dass im Allgemeinen in den BV und KD wegen der „ungenügenden Anzahl von IM“ in Skinhead-Kreisen keine auswertbaren Erfahrungen hinsichtlich „der Wirksamkeit der inoffiziellen Arbeit“ vorliegen würden, wies die BV Berlin bereits auf erste „positive Ergebnisse“ hin. Demnach war es gelungen, 17 IM in die rund 350 Mitglieder und Sympathisanten umfassende

229 BStU-A – Münchow, S. 13.
230 BStU-A – Einschätzung der HA XX zu aktuellen Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens Jugendlicher vom 23.3.1989, Bl. 99.
231 BStU-A – Worm, Uwe: Der qualifizierte Einsatz von IM in Zusammenschlüssen jugendlicher Personenkreise, die versuchten, im Sinne politischer Untergrundtätigkeit wirksam zu werden. Diplomarbeit. Juristische Hochschule Potsdam 1988. Sign. JHS 21339, Bl. 36-37.
232 BStU-A – Berichterstattung zur Einschätzung aktueller Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens und Verhaltens negativ-dekadenter Jugendlicher durch die Abt. XX der BV Karl-Marx-Stadt vom 30.1.1989, Bl. 216.

Ostberliner Skinheadszene einzuführen. 60 Prozent dieser IM waren erst 1986/87 geworben worden.[233]

Als die Skinheadszene auf alle Bezirke der DDR übergegriffen, erste öffentlich gewordene Skandale provoziert und die SED-Führung auf der Grundlage des Beschlusses ihres Politbüros zur Verbesserung der politisch-ideologischen Arbeit mit allen Jugendlichen vom 2. Februar 1988 sich der Erfolgsdruck auf die Staatssicherheit deutlich erhöhte, trafen aus den Bezirksverwaltungen weitere Vollzugsmeldungen ein. Hochgerechnet auf die DDR ergab sich schließlich zu Jahresbeginn 1989 bei insgesamt 1097 statistisch erfassten Skinheads und Skinheadsympathisanten (einschließlich der ausnahmsweise hinzugerechneten Faschos) sowie 97 gemeldeten IM (samt den erfassten sieben IM-Vorläufen) immerhin ein IM-Anteil von fast neun Prozent in der Skinheadszene.

Noch Ende der 1960er Jahre hatten Experten den jugendlichen IM im Rahmen der sog. positiven Umwandlung bzw. Auflösung von Gruppen lediglich die Aufgabe zugedacht, die Entwicklung unter Kontrolle zu halten und jene Gruppenmitglieder festzustellen, die eventuell aus der Gruppe herausgelöst werden müssten, weil sie den Umerziehungsprozess zu stören drohten. Nicht einmal zehn Jahre später blickte die Stasi auf Erfahrungen der auftragsgerechten, zielgerichteten Beeinflussung von Gruppen durch jugendliche IM zurück.

Außer der bearbeitungsstrategisch wichtigen Aufgabe, Informationen zu erarbeiten, und ihrer vorbeugenden Funktion, „aktives negatives Handeln der Gruppe abzuwenden“, war ihnen demnach die Rolle zugedacht, die Zersetzung der Gruppe zu forcieren.[234] Dass es sich hierbei um eine besonders anspruchsvolle Aufgabe handelte und „die wissentliche Einbeziehung von – IM und ganz besonders jugendlichen IM – in die Durchführung der Zersetzungsmaßnahmen … in jedem Einzelfall sorgfältig und mit hohem Verantwortungsbewußtsein geprüft werden (muß)“, war nachgerade selbstverständlich. Für erforderlich gehalten wurde unbedingt „eine bestimmte operative Reife“. Anfangs hielt man auch „einen gesunden Klassenhaß“ für notwendig.[235] Auf diesen musste natürlich verzichtet werden, sofern der eingesetzte Jugendliche zur inoffiziellen Zusammenarbeit mit der Stasi gepresst worden war.

Die Entwicklung der Verfahren zur Einbindung von IM in die Zersetzung war zunächst in starkem Maße durch die Konzentration auf jugendliche oppositionelle Intellektuellenmilieus geprägt. Das pädagogische Ziel[236] der subtilen Destruktion wurde darin gesehen, „bei der Mehrheit der Jugendlichen der Gruppe … durch eigenes Erleben … Abscheu, Enttäuschung, Widerwillen gegen die Initiatoren und

233 BStU-A – Einschätzung der HA XX über die in der DDR existierenden Skinheads vom 16.12.1987, Bl. 27 u. 37.
234 BStU-A – Kett, S. 15.
235 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 477.
236 Vgl. zum Folg. ebd., S. 478-486.

Organisatoren“ hervorzurufen. Zu diesem Zweck galt es, „geschickt die Vertrauensseligkeit, das Mitteilungsbedürfnis, den unausgereiften, teilweise überspitzten Gerechtigkeitssinn, die Neigung zur Opposition gegen Stärkere, die Neigung Jugendlicher zur Übertreibung, ihren Wissens- und Tatendrang, ihre mangelnde Lebenserfahrung, Eifersucht usw. auszunutzen“. „Auf keinen Fall“ durfte die Stasi als Initiator der Zersetzungsmaßnahmen erkennbar sein. Angesichts des Wissens um den eigenen schlechten Ruf schien die Konspiration besonders wichtig.

Alle Maßnahmen durften zudem grundsätzlich „keine politischen Aussagen zum Inhalt haben“. Sie sollten „zum überwiegenden Teil auf Wahrheit beruhen und demzufolge für die Gruppe überprüfbar sein“. Empfohlen wurde, bürgerliches und kleinbürgerliches „Gedankengut und Verhalten der Rädelsführer und Initiatoren“ auszunutzen. Deren Vorhandensein wurde auf Grund „der alten Erfahrung“ prinzipiell optimistisch beurteilt, „daß in der Regel bei politischem Sumpf auch moralischer Sumpf anzutreffen ist“. Im Interesse der Störung des Zusammenhalts der Gruppe ausgenutzt werden sollten „die persönlichen Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander, Freundschaften, persönliche Vorbehalte, persönliche Abneigungen usw.“, ferner „Charaktereigenschaften, wie Neid, Intrigantentum, Geltungsdrang, Habgier, Prahlsucht, Rücksichtslosigkeit, Brutalität usw.“ oder „Fähigkeiten und Hobbys, der Umgang, bestimmte Redewendungen, besonders der Initiatoren und Rädelsführer“.[237]

Für Zersetzungsmaßnahmen benötigt wurden jugendliche IM, um z.B. einen Initiator der Gruppe „zu einem Verhalten bzw. zu Handlungen“ zu verleiten, „von denen sich viele Mitglieder distanzieren, so daß der Einfluß des Initiators wesentlich geschmälert wird“. Erfahrungen mit IM lagen auch vor bei der Streuung von zersetzenden „Vermutungen und Spekulationen“. Der Inhalt der Zersetzungsmaßnahmen muß eindeutig den Schluß zulassen, daß als Quelle nur ein Eingeweihter aus den eigenen Reihen in Frage kommt, damit sich die Gruppenmitglieder gegenseitig verdächtigen“. Diese Perfidie ließ sich virtuos verfeinern, sodass

237 Eine Reihe angeblich bewährter Zersetzungsmaßnahmen sah das Mitwirken jugendlicher IM trotz der beständigen Beteuerung ihrer Unentbehrlichkeit nicht vor, z.B. „auffällige Personenkontrollen bei der Grenzpassage, wobei bei der gezielten Befragung durch eine ‚versehentliche Bemerkung‘ des Kontrolleurs auf die Gruppe als Quelle geschlossen werden“ sollte. Hierzu rechnete auch die „differenzierte Einleitung von Reisesperren“, von denen „ausgerechnet der Initiator“ nicht betroffen wurde, die „differenzierte Durchführung von administrativen und erzieherischen Maßnahmen …, wie z.B. Relegierungen, Exmatrikulationen“ oder abgestufte strafprozessuale Maßnahmen, wobei durch eine sorgfältig gewählte Reihenfolge bei „Verhaftungen, Wohnungsdurchsuchungen, Vorladungen usw. … der Verdacht auf ‚Verräter in der Gruppe‘“ – möglichst den Initiator oder Rädelsführer der Gruppe – gelenkt werden konnte, aber auch die Empfehlung, etwa Kontakt zu solchen Gruppenmitgliedern aufzunehmen, bei denen man sich sicher sein konnte, dass sie der Gruppe darüber berichten würden: „Auf diesem Wege können Informationen in die Gruppe lanciert werden, die z.B. Unsicherheit und Auflösungserscheinungen hervorrufen.“

auch die einbezogenen IM über die eigene Rolle durchaus im Unklaren gelassen werden konnten.
Ethische Grenzenziehungen für die Zersetzung jugendlicher Gruppen sind trotz des pädagogischen Anspruchs der Methode in den verfügbaren schriftlichen Überlieferungen der Staatssicherheit selten erkennbar. Die über allem thronende Vision sozialistischer Humanität schien grundsätzlich über jeden moralischen Zweifel erhaben. Über die jeweils geeignete Form der trickreichen konspirativen Manipulation der Daseinsweise einer Gruppe im Interesse ihrer Destruktion entschied primär deren potenzielle Effizienz. In der Ausbildung wurde dem hauptamtlichen MfS-Nachwuchs dazu mitgeteilt, dass „bestimmte Aufgaben zur Wahrung der staatlichen Sicherheit verlangen, …die bestehenden zwischenmenschlichen Beziehungen nicht außer acht zu lassen bzw. sie konsequent zu nutzen“ – zumal dann, wenn es um die „Bearbeitung von Verdächtigen und Feinden“ geht.[238] Immerhin wurde an der JHS auch gelehrt, dass „man nicht bedenkenlos zwischenmenschliche Beziehungen fördern oder stören kann“. Eine Begründung findet sich allerdings dafür nicht, es sei denn, dass man selbstverständlich „nicht wahllos probieren kann, welches Vorgehen … erfolgreich ist“.[239] Außerdem ließen die einschlägigen gruppensoziologischen Kenntnisse speziell über den so bezeichneten „objektiven Differenzierungsprozeß“ von Gruppenmitgliedern in Anführer, Mitläufer und Sympathisanten eine Abgrenzung feindlicher Rädelsführer, Initiatoren oder Anführer vom grundsätzlich umerziehbaren Gros der jugendlichen Gruppen zu. Die Möglichkeit einer „positiven Umwandlung“ privilegierte in der Wahrnehmung der Staatssicherheit auch zersetzungsmethodisch die verführte Mehrheit. Zersetzung sollte gleichsam als Initialzündung für den Prozess der Selbsterkenntnis gewöhnlicher Gruppenmitglieder über die eigene Verfehlung wirken. Das konnte – sofern Zersetzungspraktiken überhaupt die persönliche moralische Instanz beteiligter Stasimitarbeiter wachriefen – letzten Endes nur Gutes bedeuten.
Zersetzungsmethoden nutzten zum einen die erkannten Rollenunterschiede innerhalb der Gruppen, um sie zu Konflikten im Sinne „emotional zugespitzte(r) Widersprüche“[240] zu schüren. Zum anderen ging die geheimdienstliche Lehre davon aus, dass Konflikte sowohl tatsächliche als auch vermeintliche Widersprüche subjektiv widerspiegeln, d.h. sie könnten „durch die Schaffung bestimmter Bedingungen hervorgerufen werden“.
So wurde zum Lehrbeispiel einer Person einer „negativen Gruppe … die Information zugespielt, daß sie von einer anderen Person, die bislang ihr uneingeschränk-

238 Zit. nach Programm der SED. Berlin 1976, S. 53 f. In: BStU-A – Sozialpsychologische Grundlagen für die Analyse und Entwicklung von sozialen Beziehungen zwischen Menschen. (Studienmaterial Teil V), Bl. 11.
239 Ebd., Bl. 12.
240 Ebd., Bl. 23.

tes Vertrauen genoß, verachtet und mißbraucht wird. Infolge dieser Information und entsprechender Belege, die das deutlich werden ließen, kam es zu einer Auseinandersetzung zwischen beiden, in deren Ergebnis sich das enge Verhältnis beider löste und sie sich voneinander trennten".[241]

Zur Provozierung solcher Widersprüche als „Triebkraft" der gewünschten Entwicklung bis hin zur Eskalation ausgemachter oder erzeugter Gegensätze[242] geeignet schienen insbesondere die „Prestigeminderung" der Rädelsführer, vorgetäuschte positive Haltungsänderungen von Anführern, das „Erzeugen von Rivalitäten", der inoffizielle „Aufbau von Gegenoppositionen, Gruppenspaltungen, u.a."[243] sowie die „systematische Bloßstellung, die Auslösung von Streitigkeiten durch diskriminierende, wahre oder glaubhafte, überprüfbare und nicht widerlegbare Angaben". Infolge der typischen Diffamierung von Anführern „in ihrem Umgangskreis als ‚unsicher', ‚bestechlich', ‚unehrlich', u.a." wurden vorhandene, die Existenz jugendlicher Gruppen in charakteristischer Weise bestimmende Widersprüche dramatisiert und wiederum in pädagogischer Absicht als Reflex auf die veränderte Daseinsweise der Gruppe ein sukzessiver Bewusstseinswandel der Gruppenmehrheit kalkuliert.

Den IM fiel bei der Manipulation der Gruppe etwa die Aufgabe zu, einzelnen Mitgliedern „konkrete Lügen und Wortbrüche untereinander nachzuweisen", Jugendliche vorzuziehen oder abzulehnen bzw. „gegebenenfalls eine Teilgruppe zu bilden oder die Beteiligten infolge solcher Eigenarten, wie Mitteilungsbedürfnis, Kontaktfreudigkeit, Geltungsstreben, Gerechtigkeitssinn zu spalten",[244] aber auch „das ohnehin in solchen Gruppen vorhandene Gefühl der Ohnmacht, der sich entwickelnden Erkenntnis der Aussichtslosigkeit einer feindlichen Tätigkeit sowie den damit verbundenen Differenzierungsprozeß zu verstärken".[245] Offenkundig bewährt hatte es sich ganz besonders, wenn Gruppenmitglieder als Informanten des MfS diffamiert wurden.[246] In der Praxis der Staatssicherheit wurden Zerset-

---

241 Ebd., Bl. 24.

242 Ebd., Bl. 24 f.

243 BStU-A – Die politisch-operative Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher. (Information zur Forschungsarbeit, abgeschlossen am 31.3.1981), S. 9.

244 Vgl. z.B. BStU-A – Die vorbeugende Verhinderung, Aufklärung und Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher der DDR. (Lektion für die zentrale politisch-operative Fachschulung, Teil II), Bl. 5-7. Dass die gelehrte Zersetzungstheorie ungebrochene praktische Konsequenzen hatte, belegen nicht zuletzt zahlreiche Qualifizierungsarbeiten von Stasimitarbeitern, in denen über die eigene Zersetzungspraxis berichtet wird. Vgl. zum Exempel BStU-A – Münchow, S. 13.

245 BStU-A – Bernstein/Schaffer, Bl. 295.

246 Vgl. z.B. BStU-A – Einschätzung der Abt. XX/2 der BV Erfurt über aktuelle Erscheinungsformen gesellschaftswidrigen Auftretens Jugendlicher vom 26.1.1989, Bl. 94, auch BStU-A – Wenzel, Bl. 28.

zungsmethoden mit erprobten Verfahren der Verunsicherung auch miteinander kombiniert.[247]
Obgleich es mehrheitlich männliche Jugendliche waren, die inoffiziell mit der Stasi zusammenarbeiteten, wurde auch der Nutzen weiblicher IM bei der Zersetzung oppositioneller Gruppen erprobt. Auf das Problem angeblich aufmerksam geworden war die Stasi durch die Beobachtung, dass nach der Niederschlagung des Prager Frühlings „der Anteil weiblicher Täter bei den Delikten der schriftlichen staatsfeindlichen Hetze im Zeitraum vom 21.8.-31.12.1968 mit 8% höher als im Durchschnitt der letzten Jahre und bei früheren Aktionen (war)".[248] Überwiegend handelte es sich um „intelligente Personen (Studentinnen, Oberschülerinnen, Angehörige der ‚Jungen Gemeinde' u.a.)".[249] Tatsächlich betrug der Anteil der Schüler und Studenten unter den sog. Tätern lediglich 8,5 Prozent.[250]
Nach Einschätzung der Staatssicherheit waren in der Hälfte aller Fälle weibliche Mitglieder[251] „von der Planung, Vorbereitung bis zur Ausführung der Straftat eingeweiht". Ansonsten hatten männliche Gruppenmitglieder ihnen „spezielle Funktionen zur Absicherung zugedacht". Bei sog. staatsfeindlichen Gruppen hatten den Erfahrungen zufolge „weibliche Mitglieder … meist intime Beziehungen zu einem aktiven Gruppenmitglied". Obgleich sich gleichsam die Idee aufdrängte, weibliche IM zu nutzen, um „Gegensätze zwischen den Mitgliedern zu schaffen und geschickt auszunutzen", blieben die Experten anfangs äußerst zurückhaltend. Noch Ende der 1960er Jahre lagen „Erfahrungen über den Einsatz weiblicher jugendlicher IM an Gruppierungen und Gruppen … kaum vor". Angesichts der Gefahr der Dekonspiration gab man „unter allen Umständen" vor allem den „oftmals intime(n), stark gefühlsbetonte(n) oder von sexuellen Interessen bestimmte(n) Charakter der Beziehungen von Mädchen zu den Gruppen oder Gruppierungen" zu bedenken. Wenn überhaupt, dann sollte sich „die Gewinnung weiblicher IM … auf charakterfeste ledige Mädchen konzentrieren,

247 Beispiele erfolgreicher Zersetzung mit Hilfe jugendlicher IM sind z.B. dargestellt in Wiegmann 2007, S. 339-352.

248 BStU-A – Bernstein/Schaffer, Bl. 223.

249 Ebd. Unter den sog. Straffälligen im Zusammenhang mit Protesten gegen den Einmarsch der Truppen des Warschauer Paktes in der Tschechoslowakei waren 722 Jugendliche und Jungerwachsene im Alter bis zu 25 Jahren (60,7 Prozent), davon unter 18 Jahren 255 (21,5 Prozent). Vgl. Kowalczuk, Ilko-Sascha: „Wer sich nicht in Gefahr begibt …". Protestaktionen gegen die Intervention in Prag und die Folgen von 1968 für die DDR-Opposition. In: Henke, Klaus-Dietmar/Steinbach, Peter/Tuchel, Johannes (Hrsg.): Widerstand und Opposition in der DDR. Köln u.a. 1999, S. 257-277, hier S. 263.

250 Ebd.

251 Bis zum 15. Oktober 1968 registrierte das Ministerium des Innern die Festnahme von 1189 – allerdings zumeist männlichen Personen im Zusammenhang mit der gewaltsamen Beendigung des Reformsozialismus in der Tschechoslowakei. Eckert 2001, S. 54. Noch im März 1970 klagte allerdings Mielke darüber, dass mehr als 2 700 Protesthandlungen bis dahin noch nicht aufgeklärt worden seien. Kowalczuk 1999, S. 260 f.

die … auch befähigt sind, Gruppierungen oder Gruppen zu zersetzen".[252] 1972 wurde allerdings bereits über die Beteiligung einer Inoffiziellen Mitarbeiterin an der Zersetzung einer Oppositionellengruppierung berichtet, die bereits „4 Jahre operative Erfahrung als IM" besaß, Erfahrung „im Umgang mit Männern" einbrachte und erwartungsgemäß bereit war, „im operativen Interesse … persönliche Gefühle zurückzustellen".[253]
In den 1980er Jahren gehörte die Empfehlung, im Interesse der Zersetzung jugendlicher Gruppen, „Streit um … weibliche Mitglieder" zu erzeugen oder zu verstärken, zu den Lehrinhalten der „politisch-operativen Fachschulung" an der JHS.[254] Entsprechend finden sich in den Berichten von operativen Mitarbeitern hin und wieder auch Beispiele über „eine durch das MfS aufgebaute intime Partnerschaft".[255]
Eine erfolgreiche Zersetzung bedeutete in der Regel nicht das Ende des geheimdienstlichen Engagements. Die Experten kalkulierten, dass nicht in jedem Fall die Auflösung der Gruppe Hand in Hand mit einer (beginnenden) Umerziehung aller ihrer ehemaligen Mitglieder gehen würde. Außer den durch „strafprozessuale Maßnahmen" isolierten Mitgliedern würden sich nach dem „Abschluß des Vorganges" die „Mitglieder der Gruppe auf freiem Fuß (befinden) und haben die Möglichkeit zur Fortführung ihrer feindlichen Tätigkeit". Daher wurde es den hauptamtlichen Mitarbeitern zur Aufgabe gemacht, „die operative Arbeit unter diesen Personen weiter durchzuführen". Zu prüfen war überdies, ob „gegen einzelne Mitglieder … die operative Personenkontrolle eingeleitet werden muß". Auch könne zur „Erweiterung der operativen Basis" die Gelegenheit genutzt werden, neue IM zu gewinnen. Und schließlich sollten zur weiteren Zersetzung und Auflösung der Gruppe entweder staatliche Zwangsmaßnahmen (etwa Exmatrikulationen, Relegierungen, Einweisung in Jugendwerkhöfe) eingeleitet und die „begünstigenden Bedingungen" der Gruppenexistenz beseitigt werden. Hier setzte die Staatssicherheit vor allem auf die Effekte einer Kombination aus intentionalen Erziehungsanstrengungen von Partnern des operativen Zusammenwirkens (z.B. Eltern, Schulen, Universitäten, Betrieben) und operativ-materialistisch veranlassten Veränderungen der Sozialisationsbedingungen, damit „die jugendlichen Personen, die mit der feindlichen Gruppe in Verbindung oder unter deren feindlichem Einfluß standen, vor Straftaten geschützt und ihre Entwicklung in positive Bahnen gelenkt werden".

252 BStU-A – Bernstein/Schaffer, Bl. 228 f.
253 BStU-A – Pommer/Schäfer/Schwanitz, S. 425 ff.
254 BStU-A – Die vorbeugende Verhinderung, Aufklärung und Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs gesellschaftswidriger Verhaltensweisen Jugendlicher der DDR. (Lektion für die zentrale politisch-operative Fachschulung, Teil II), Bl. 6.
255 BStU-A – Wenzel, Bl. 28.

5 Wissenschaftspraxis

5.1 Wegmarken pädagogischer Wissenschaftsgeschichte in der frühen DDR (1945 – 1953)

„Erziehung“, so Robert Alt 1946, „verläuft nicht jenseits des geschichtlichen Prozesses, sie *vollzieht sich* immer und überall da, wo Menschen zusammen leben“.[1] Angesichts der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik in der frühen DDR ist man geneigt, diese Logik auch für die pädagogische Wissenschaft gelten zu lassen. Denn an der Wende von den 1940er zu den 1950er Jahren *vollzogen sich* Entwicklungen von nachhaltiger Wirkung, die sich gleichsam als Bestanteil und Folge gesellschaftlicher Entwicklungen oder gar unabwendbar als Aufgabe fügten.

1 Von der Gemeinschafts- zur Kollektivpädagogik[2]

Untersuchungen zur pädagogischen Gemeinschaftsideologie in der DDR bekommen es mit einer nicht unerheblichen Schwierigkeit zu tun: Aus der ausdrücklich mit wissenschaftlichem Anspruch kodifizierten Fachsprache der späten DDR war der Gemeinschaftsbegriff nahezu getilgt. Wenigstens findet sich im 1987 nichtsdestoweniger als „Gemeinschaftsarbeit“[3] gewürdigten Wörterbuch der Pädagogik unter dem Stichwort „Gemeinschaft“ ein Verweis auf den weiter unten definierten Terminus „Gruppe“. Die Erwartung, auf diesem, zumindest aus soziologischer und sozialpsychologischer ebenso wie aus bildungs-, ideen-, politik- und philosophiegeschichtlicher[4] Sicht bemerkenswerten Umwege einigermaßen gründliche

1 Alt, Robert: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Ders.: Erziehung und Gesellschaft“. Berlin 1975, S. 68, Hervorhebung von mir − U.W. Vgl. 3.2 i. d. Bd.

2 Der Text geht zurück auf den Beitrag: „Die semantische Reform“ in: Henseler, Joachim/Reyer, Jürgen (Hrsg.): Sozialpädagogik und Gemeinschaft. Historische Beiträge zur Rekonstruktion eines konstitutiven Verhältnisses (Grundlagen der Sozialen Arbeit, Bd. 4). Hohengehren 2000, S. 122-135.

3 Laabs, Hans-Joachim u.a. (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin 1987, S, 7.

4 Hingegen wird der Begriff in dem 1988 erschienenen Kompendium der politischen Fachsprache ausführlich erklärt. Vgl. Schütz, Gertrud u.a. (Hrsg.): Kleines Politisches Wörterbuch. 7. Aufl. Berlin 1988, S. 314. In weiteren in der DDR verlegten Fachwörterbuchen/Enzyklopädien/Lexika wird Gemeinschaft analog definiert, so in: Freyer, Heinz u.a. (Hrsg.): Lexikon der Wirtschaft. Bildung Arbeit Soziales. Berlin 1982, S. 373. Auch das 1974 bereits in der 11. Auflage erschienene Philosophische Wörterbuch enthält einen Eintrag zum Gemeinschaftsbegriff. In Abgrenzung zu vorgeblich bürgerlichen Auffassungen wird Gemeinschaft unter sozialistischen Verhältnissen als „soziale Qualität der gesellschaftlichen Vereinigung von Menschen“ gefasst. Klaus, Georg/Buhr, Manfred (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 11. Aufl. Leipzig 1975, S. 449. Indes findet sich z.B. in dem in pädagogischer Nachbarschaft angesiedelten Jugendlexikon − wie schon im

Informationen über den gesuchten Ausgangsbegriff zu erhalten, wird enttäuscht. Ein Rückverweis ist nicht angeboten: Der für die Pädagogikgeschichte geradezu unverzichtbare Terminus Gemeinschaft wurde am Ende der DDR unter der Hand zum Synonym für den Terminus Gruppe.[5] Bereits im beinahe drei Jahrzehnte zuvor erschienenen frühesten Wörterbuch der DDR-Pädagogik fehlt jeglicher Hinweis auf den Gemeinschaftsbegriff. Nicht anders in der drei Jahre später auf zwei Bände erweiterten Auflage.[6]
Dieser Befund ist irritierend allein schon deshalb, weil kurz nach dem Mauerbau in nunmehr herrschaftspolitisch veranlasster Modifizierung des Nationenverständnisses der sozialistische Gemeinschaftsgedanke Konjunktur[7] erlebte. Das Ideal der im ausbeutungsfreien Produktionsprozess vereinten, an (den zehn) sozialistischen Moralgeboten ausgerichteten, reibungslos in die ummauerte „Gemeinschaft" der Volkseigentümer eingepassten und in dieser sich ebenso entfaltenden wie dadurch Erfüllung erfahrenden Persönlichkeit forderte zwar die DDR-Pädagogen zu größerer Indoktrinierungsanstrengung heraus.[8] Für das System ihrer Fachsprache wirkten sich indes solche ideologischen Wendungen schon allein deshalb nicht aus, weil zwischen 1963 und 1987 keine fachterminologische Systematisierungsleistung erbracht wurde.
Angesichts der folgenschweren Bedeutung, die die Gemeinschaftsideologie im Nationalsozialismus besaß, und des defizitären Befundes für die DDR-Pädagogik soll gefragt werden, ab wann und wodurch es in der SBZ/DDR zu dessen fachter-

---

Pädagogischen Wörterbuch – kein Eintrag zum Suchbegriff. Vgl. Butzmann, Gerhard (Hrsg.): Jugendlexikon. 15. Aufl. Leipzig 1988.

5 Autorisiert durch die Definition des Gemeinschaftsbegriffs im Philosophischen Wörterbuch wurde der Terminus Gruppe pädagogisch so definiert: „[...] Die marxistische Soziologie und Sozialpsychologie vertritt eine wissenschaftliche und dialektische Auffassung von der G. als wichtiger sozialer Einheit der sozialistischen Gesellschaft. Im Bereich der Pädagogik wird der Begriff G. bisher als ein stärker formal definierter Begriff angesehen, der sich zu den inhaltlichen Charakteristiken weitgehend indifferent verhält. [...]". Laabs u.a. 1987, S. 162.

6 Vgl. Frankiewicz, Heinz u.a. (Hrsg.): Kleine Pädagogische Enzyklopädie. Berlin 1960 u. 1963.

7 In anderen Gesellschaftswissenschaften wurde mit ausschweifenden Begriffsdefinitionen auf die autoritative Hinwendung zum Gemeinschaftsbegriff reagiert. Vgl. z.B. Eichhorn, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie. Berlin 1969, S. 134-138.

8 1963 wurde die Ideologie von der sozialistischen Menschengemeinschaft seitens der SED-Führung wie folgt propagiert: „Die sozialistische Arbeit führt zu neuen Beziehungen zwischen den Menschen. Diese neuen Beziehungen der Menschen in und außerhalb der Sphäre der Produktion, die sozialistische Lebensweise, die menschlicher und edler ist als die Lebensweise jeder vorangegangenen Gesellschaft, sind das Fundament der ethisch-moralischen Normen in der Deutschen Demokratischen Republik. Sie bringen hauptsächlich die untrennbare Verbundenheit der gesellschaftlichen und der persönlichen Interessen zum Ausdruck. Das Wesen unserer sozialistischen Gemeinschaft besteht darin, daß jeder seinen Platz in der Gemeinschaft hat und diese ihm zugleich hilft, sich als Persönlichkeit zu entfalten." Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. In: Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, Bd. IX. Berlin 1965, S. 248-249.

minologischer Entwertung kam und welche Relevanz und Konsequenz die Absage an den Begriff enthielt.
Als Quelle darf die seit Juni 1946 herausgegebene Zeitschrift „Pädagogik" genügen. Da die Zeitschrift in der SBZ/DDR mit ihrem erziehungswissenschaftlichen Anspruch bis zu den 1950er Jahren auch gegenüber thematisch relevanten SBZ/DDR-pädagogischen Monographien konkurrenzlos blieb, ist sie als Medium für die Klärung der Frage nach dem pädagogischen Schicksal des Gemeinschaftsbegriffs prädestiniert.

Der quantitative Befund

Ein Jahr nach Kriegsende war der Begriff Gemeinschaft in den gerade erst begonnenen erziehungswissenschaftlichen Selbstverständigungsbemühungen noch präsent. Immerhin wurde er in den 1946 ausgelieferten fünf Heften der „Pädagogik" auf insgesamt 319 Seiten 76 Mal[9] benutzt. Die Verwendung des Terminus' schloss freilich unterschiedliche Sinngebungen nicht aus. Bei einigen Autoren ist ein überkommener pädagogischer Gemeinschaftsidealismus[10] prägnant. Aber auch weniger unmissverständlich doktrinär bestimmte Begriffsverwendungen bis hin zu begriffskritischen Nennungen finden sich. Unter den zusammengesetzten Substantiven ist es vor allem der Begriff Arbeitsgemeinschaft, bei dem sich so gut wie nie die Annahme eines gemeinschaftsideologischen Hintergrundes aufdrängt.[11] Wird von dessen Gebrauch abgesehen, ergibt sich Abb. 1.
Die Tendenz ist eindeutig. Auch ohne den Begriff Arbeitsgemeinschaft betrug die durchschnittliche Zahl der Nennungen 1946 fast 15 pro Heft. Bis 1950 sank sie auf zwischen zwei und drei.

---

9 Die Zählung schloss auch zusammengesetzte Substantive ein. Außerdem war für die quantitative Erhebung zunächst gleichgültig, ob der Begriff unkritisch oder kritisch verwandt wurde. Die daher unausweichliche Fehlerquote hätte aber angesichts der deutlichen Tendenz auf das Gesamtergebnis keinen nennenswerten Einfluss.

10 Vgl. Linse, Ulrich: Exkurs: „Gemeinschaft" und „Gesellschaft" von Ferdinand Tönnies bis Theodor Geiger. In: Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal 1998, S. 161-165.

11 Im Gegenteil implizierte er zwar im Allgemeinen entweder bestimmte verbindende Interessen der Mitglieder oder ein gegenüber Anderen sich unterscheidendes, gruppenintern aber ähnliches bis gleiches (fachspezifisches) Leistungsniveau. Im Sinne von zeitweiligen Interessen- oder Lerngemeinschaften (Zirkeln) sollten Arbeitsgemeinschaften so verstanden nicht der prophylaktischen Nivellierung befürchteter Differenzen im Großen dienen − etwa gar der Herstellung von Volksgemeinschaft − bzw. der Einübung von Gliedschaft. Vielmehr bezweckten Arbeitsgemeinschaften mit der angestrebten oder vorausgesetzten Harmonie im Innern in erster Linie eine temporäre Abgrenzung bzw. Sonderung gegenüber Außenstehenden oder anderen Gruppen. Wenn schon nicht beabsichtigt, so wurde Erzeugung von Differenz jedenfalls in Kauf genommen.

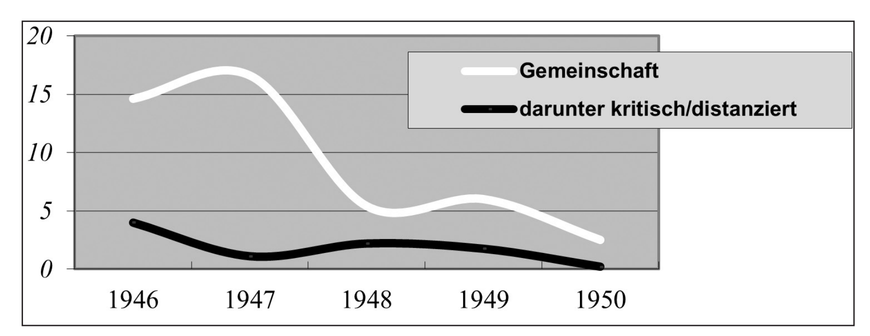


Abb. 1: Jährliche durchschnittliche Zahl der Nennungen pro Heft (ohne Arbeitsgemeinschaft)

Auf Grund dieser Entwicklung liegt die Annahme einer wachsenden Auseinandersetzung mit dem Begriff nahe. Deutliches Indiz dafür wäre allerdings dessen kritische bis abweisende Verwendung oder eine wie auch immer erkennbare Distanzierung. Jedoch veranschaulicht die Darstellung zugleich, dass eine Auseinandersetzung mit der Gemeinschaftsideologie für die Entwicklung schwerlich verantwortlich gemacht werden kann. Die ermittelte Anzahl kritischen bis distanzierten Gebrauchs hielt sich auf niedrigem Niveau und sank zudem weiter, und zwar ähnlich der generellen Tendenz von durchschnittlich 4 auf 0,2 Nennungen pro Heft.

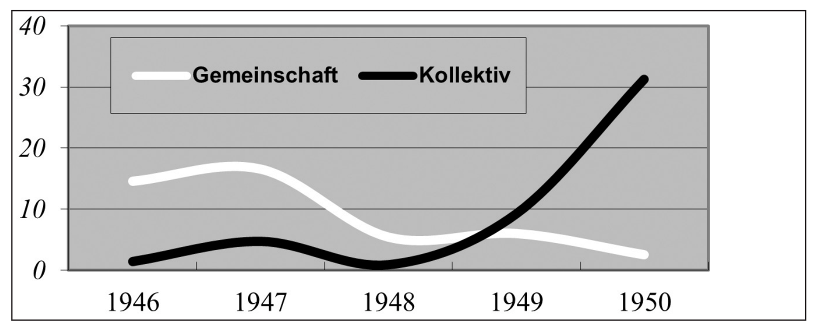


Abb. 2: Jährliche durchschnittliche Nennungen pro Heft (ohne Arbeitsgemeinschaft)

Stattdessen setzte sich ab 1948 binnen Jahresfrist bis etwa zum Zeitraum des 4. Pädagogischen Kongresses 1949, der die alle Bereiche der Gesellschaft ergreifende sog. führende Rolle der SED auch gegenüber der Erziehungswissenschaft auf Jahrzehnte besiegelte, eine alles überlagernde Entwicklung durch:

Zeitgleich mit der bildungspolitischen „Tendenzwende“[12] und der wachsenden Restriktion gegenüber mühsam in Gang gekommenen allgemeinpädagogischen Selbstverständigungsbemühungen[13] wurde der Gemeinschaftsbegriff schlicht durch den Kollektivbegriff substituiert (Abb. 2).

Der qualitative Befund

Kritik

Was Durchschnittserhebung und grafische Linienglättung in Abb. 2 veranschaulichen, wird durch die die Textanalyse bestätigt: Eine entschlossene Auseinandersetzung mit der pädagogischen Gemeinschaftsideologie fand in der SBZ nicht etwa permanent auf immer niedrigerem Niveau statt, sondern beschränkte sich beinahe ausnahmslos auf die Frühphase der pädagogischen Diskussion. Schließlich unternahm die Zeitschriftenredaktion drei Jahre nach ihrem ersten Versuch noch einmal einen Verstoß, eine Debatte in Gang zu setzen.
Als Kritiker des Gemeinschaftsbegriffs trat 1946 Max-Gustav Lange hervor. Er übernahm es, mit der redaktionellen Absicht, „eine überprüfung ... (des – U.W.) wissensbestandes“ der Erziehungswissenschaft vorzunehmen“, umgehend Ernst zu machen. Die für ihn vordringliche „absage an die faschistischen theorien der erziehungswissenschaft“, zudem der für notwendig befundene „bruch in der tradition“ sowie die ausdrückliche „revision der ergebnisse“ bisherigen Forschens hielt Lange für die entscheidenden Bedingungen dafür, den überlieferten erziehungswissenschaftlichen Ertrag zu „einer strengen erfahrungswissenschaft“ auszubauen. Hinsichtlich der Durchmusterung des pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Wissensbestandes plädierte er dafür, „die sätze der pädagogen nicht nur auf ihren sinnhaften gehalt hin“ anzuschauen, „sondern auch auf ihren sozialen gehalt hin“ abzuhören.[14]
Geradezu zwangsläufig führte ihn sein sozialwissenschaftlich geleitetes Engagement zur Auseinandersetzung mit dem Gemeinschaftsbegriff. Zwar gestand er zu, dass „die ausrichtung auf die formung zur gemeinschaft ... unter umständen fortschrittlichen richtungen ... zugerechnet werden könne. Aber er betonte sogleich mit Nachdruck, dass es „in der zeit des faschismus“ nur „allzu deutlich geworden“

12 Geißler, Gert: Die bildungspolitische Tendenzwende. In: Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995, S. 41-68; ders.: Das schulpolitische System der SBZ/DDR. In: Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich: Pädagogik und Herrschaft. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse. Frankfurt a.M. 1996, S. 51-113.

13 Vgl. 5.2 i. d. Bd.

14 Lange, Max-Gustav: Zur grundlegung der erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 1 (1946) 3, S. 16-26, zit. S. 20.

sei, „wie reaktionär sich andererseits die abstellung auf die erziehung zum gemeinschaftsleben ... auswirkte".[15]
Eigentlich schien Lange dieses Argument stark genug, sich weiterer Beweise enthalten zu können.[16] Trotzdem wollte er es nicht dabei bewenden lassen. Ihm war es wichtig, in der Auseinandersetzung mit dem Gemeinschaftsbegriff die Kraft gesellschaftstheoretisch fundierten Erziehungsdenkens aufzuweisen. Obgleich, wie er meinte, die „mehrzahl der erziehungswissenschaftler" den „wechselseitige(n) zusammenhang von gesellschaft und erziehung" anerkannte, wüssten die meisten Pädagogen mit „der tatsache der vergesellschaftung des menschen wenig anzufangen". Erziehung erscheine diesen „nicht als ein prozeß, der sich in gesellschaftlichem verhalten konstituiert, sondern erziehung und gesellschaft werden wie zwei fremde mächte einander gegenübergestellt".[17] Schuld an solcher Fehlinterpretation sei eine Gesellschaftswissenschaft – z.B. die auf geheimnisvolle Weise zwischen „inhalt und form" unterscheidende formale Soziologie – durch die die „realen sozialen prozesse und die geschichtlichen zusammenhänge in bedeutungs- und sinnzusammenhänge" umgedeutet worden wären. Eine sich hierauf gründende Pädagogik abstrahiere den pädagogischen Akt von seiner gesellschaftlichen Form. „Die verwendung des begriffes ‚gemeinschaft' an stelle des begriffes ‚gesellschaft'" sei „symbolisch für diese unzureichende auswertung der tatsache der vergesellschaftung des menschen".[18]
Die Konsequenzen, so argumentierte Lange gegenüber der ausgemachten Mehrheit der noch im Diskurs vertretenen Erziehungswissenschaftler weiter, zeigten sich beispielhaft bei dem Faschisten Ernst Krieck. „Die ‚gemeinschaft' ist bei diesem ... nicht die konkrete gesellschaft, ... sondern ein mit hohen metaphysischen würden ausgestatteter gedankenfetisch". Anstatt die „konkreten zusammenhänge" zu erkennen, habe Krieck ein den „bestrebungen des imperialismus" dienstbares „zerrbild der gesellschaftlichen und geschichtlichen wirklichkeit" entwickelt. Und Lange schloss mit dem Fazit, dass unter anderem mit Hilfe der „pseudowissenschaftlichen rassentheorie" die faschistischen Imperialisten das „gemeinschaftsdenken" modernisierten.
Noch im selben Heft nahm er seine Rezension der Neuauflage des „Jena-Plans" von Peter Petersens zum Anlass, die Kritik am Gemeinschaftsbegriff weiter zu präzisieren: Nach Tönnies sei „die idee der gemeinschaft" zu einem Symbol des Protestes „gegen die versachlichung des modernen lebens" geworden, zu einem Surrogat, mit dessen Hilfe „das leben in einer welt ökonomischer, gesellschaftlicher und politischer ‚abstraktionen' erträglicher" gestaltet werden soll. Auch Petersen habe sie zur „normierende(n) idee" allen Geschehens in der Schulgemeinde er-

15 Ebd.
16 Vgl. ebd.
17 Ebd., S. 21-22.
18 Ebd., S. 22.

hoben. Durch die Verwendung des Gemeinschaftsbegriffs aber würde „die schulwirklichkeit ideologisiert". Auf die Schule angewandt, unterstelle der Begriff z.B., dass Lehrer und Schüler „in ein und derselben ‚welt' (wurzeln)", eine gemeinsame „weltorientierung" haben und „prinzipiell übereinstimmend auf „die typischen situationen (reagieren)", „dasselbe wissen von der umwelt und von der vergangenheit, dieselbe sprache des alltags, dieselben sorgen, nöte, feste usf. (haben)." Aber in Wirklichkeit könne ein Lehrer „niemals unmittelbar ... im gruppenleben aufgehen, sondern hat es stets so zu leiten, daß es den pädagogischen anforderungen entspricht". Überhaupt sei es „nicht einzusehen, weshalb die schule nicht als ‚gebilde der gesellschaft' ... analysiert werden soll", denn „die schulwirklichkeit, auch die stellung des lehrers in ihr, wird erst dann adäquat erkannt, wenn man neben der selbstverständlichen berücksichtigung der gesellschaftlichen struktur, den charakter der schule als staatsanstalt, die stellung des lehrers in einer behördenorganisation mitberücksichtigt". [19]

Lange war es ausdrücklich nicht drauf angekommen, Petersens „Kleinen Jena-Plan" zu kritisieren. Auch ging es ihm nicht primär darum, eine terminologische Diskussion in Gang zu setzen. Vielmehr suchte er an Petersens Gemeinschaftsbegriff den eigenen erziehungswissenschaftlichen Anspruch darzulegen. Während Petersen „erziehung im ‚wesensgrunde' (für) unerklärlich" halte, beharrte Lange darauf, dass sich „*intersubjektive* und *verifizierbare* sätze" „über ‚die' erziehung und die erziehungsprozesse" bilden lassen, die den ansprüchen wissenschaftlichen denkens ohne rest genügen können".[20]

Obgleich er seine Auseinandersetzung mit den damals stärksten historischen Argumenten untermauerte, vermochte er damit kaum zu beeindrucken. Zumindest nahm die unkritische Benutzung des Gemeinschaftsbegriffs im darauffolgenden Jahrgang der „Pädagogik" sogar noch ein letztes Mal zu.

Maßgeblich zu der überdurchschnittlichen Begriffsverwendung im Jahre 1947 beigetragen hatte ein, wie Lange sogar meinte, „an klarheit und bündigkeit" beispielloser Versuch, den Ertrag der deutschen Jugendbewegung zu resümieren.[21] Gleichwohl provozierte ihn dieser Text dazu, seine kritischen Hauptargumente gegen den Gemeinschaftsmythos zu wiederholen. Langes betont soziologische Interpretation der Jugendbewegung als ein „soziales phänomen" schien ihm dann selbst offenkundig aber doch nicht schlagend genug. So kam er abschließend auf sein kraftvollstes Argument zurück: „Der jugendbewegte glaube an die wieder-

19 Lg. (Lange, Max-Gustav): Rez. zu: Peter Petersen: „Kleiner Jena-Plan". 9.-12. Aufl. Langensalza 1946. In: Pädagogik 1 (1946) 3, S. 53-54

20 Ebd..

21 Mau, Hermann: Die deutsche jugendbewegung. Rückblick und ausblick. In: Pädagogik 2 (1946) 7, S. 17-26.

geburt der gemeinschaft in gemeinschaftsferner zeit ... dürfte nicht schuldlos an dem faschistischen betrug mit der idee der volksgemeinschaft sein".[22]
Nach 1947 ließ die Verwendung des Gemeinschaftsbegriffs spürbar nach. Die bis 1949 erreichten Erfolge bei der redaktionell mit bildungspolitischer Unterstützung betriebenen Ausgrenzung konkurrierender erziehungswissenschaftlicher Paradigmen bot immer seltener Anlass, die Kritik pädagogischer Gemeinschaftsideologie voranzutreiben. Allerdings wurde auf „konsequente" Versuche, eine nicht gesellschaftstheoretisch fundierte, also im redaktionellen Selbstverständnis nichtmaterialistische, d.h. „idealistische" Pädagogik zu etablieren, heftig reagiert. Anlass dafür bot beispielsweise die von Alfred Petzelt vorgelegte „‘systematische‘ pädagogik".[23] Petzelts Unterfangen, wie Lange schrieb, von konkreten Zusammenhängen abzusehen und „von gemeinschaft und kultur überhaupt" zu sprechen, kritisierte er mit Hilfe seines bewährten gesellschaftstheoretischen Arguments. Petzelts „Grundlagen einer systematischen Pädagogik" seien „in keiner weise geeignet", gegenwärtiges Erziehungsgeschehen aufzudecken. Die verwendeten Begriffe „Tradition, kultureinheit, volk, gemeinschaft" seien sämtlich „ohne rücksicht auf die geschichtliche entwicklung bestimmt" worden. Schließlich: „Die ausführungen über gemeinschaft ... (würden – U.W.) sogar das (überbieten), was die formale soziologie ihren anhängern zu(ge)mutet" hat.[24]
Langes Argumente waren dieselben geblieben wie am Beginn der erziehungswissenschaftlichen Selbstverständigungsbemühungen. Allenfalls hatte er sie akzentuiert verwandt. Eine terminologische Diskussion in Gang zu setzen, war ihm bis zum Abschluss der bildungspolitischen Tendenzwende im Zeitraum des 4. Pädagogischen Kongresses und der DDR-Gründung nicht gelungen. Bis zur freiwilligen Aufgabe aller seiner Ämter in der SBZ/DDR und seiner Übersiedlung nach Westberlin war er in seiner Auseinandersetzung mit der Gemeinschaftsideologie überdies ohne offensichtlichen sachkundigen Beistand ebenso wie ohne Opponenten geblieben. Seine „Republikflucht" im Herbst 1950 bedeutete notwendig den Abbruch der monologischen Kritik.

Substitution

Der Zufall mochte es wollen, dass ausgerechnet im Oktoberheft 1949, also in der Geburtsstunde der DDR, der Gemeinschaftsbegriff in der „Pädagogik" noch einmal vehement kritisiert wurde.[25] Es schien, als hätte Max-Gustav Lange doch

---

22 Lange, Max-Gustav: Soziologische bemerkungen zur deutschen jugendbewegung. In: Pädagogik 2 (1947) 7, S. 27-32.
23 Lange, Max-Gustav: Zur Problematik einer „systematischen" pädagogik. In: Pädagogik 4 (1949) 4, S. 19-23.
24 Ebd., S. 22.
25 Wurl, Max (Pseudonym Lange, Max-Gustav): „Die arbeitsschule". Eine buchbesprechung. In: Pädagogik 4 (1949) 10, S. 14-21.

noch einen Mitstreiter gefunden. Indes hatte er nur einmal mehr pseudonym publiziert.[26]
Seine Argumente wider den Gemeinschaftsbegriff blieben dieselben. Erneut hatte er den Terminus lediglich als „ein beispiel für das idealistische gerede“ – in diesem Fall – von „Arbeitsschultheoretikern“ bezeichnet. Doch anknüpfend an seinen früheren Hinweis, dass auch fortschrittliches Gemeinschaftsdenken nicht auszuschließen wäre, ließ er sich nun sogar zu der Behauptung hinreißen, dass man „wendungen (finde), die wir gebrauchen könnten.“ Und obgleich sich der Kritiker des Gemeinschaftsbegriffs ungebrochen betont skeptisch gab, bahnte ausgerechnet er unter dem Eindruck der gesellschaftspolitischen Tendenzwende, einschließlich der im Kalten Krieg forcierten Einbindung der Sowjetischen Besatzungszone in den sowjetischen Herrschaftsbereich und die Aussicht auf die Gründung eines eigenen Staates unter Führung der SED, die „Aufhebung“ der

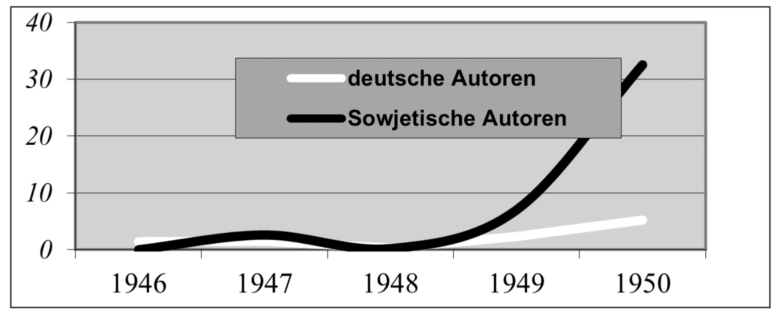


Abb. 3: Durchschnittliche Zahl der Nenungen des Kollektivbegriffs durch deutsche und sowjetische Autoren pro Heft

Gemeinschaftsideologie im Kollektivbegriff an: Wegen der Unbestimmtheit des Gemeinschaftsbegriffs sähe sich die „pädagogik der demokratischen erziehung ... unter anderem gezwungen, das bodenlose gerede über ‚*gemeinschaft*‘ aufzugeben und das kollektiv als ein wesentliches ziel und mittel der erziehung herauszustellen.“
Das Terrain für die terminologische Substitution war bereitet. Aber das Motiv für den Austausch der Termini war zugegeben nicht nur zuerst erziehungswissenschaftlicher resp. pädagogischer Natur. Einmal mehr auf subtile, raffinierte, „diabolisch gedachte“ Weise hatte Lange angeblich zu verstehen geben wollen,

26 Vgl. 5.3 i. d. Bd. In seinem Buch „Totalitäre Erziehung erwähnt Lange (S. 426 u. 429) als weiteres Pseudonym Max Burow. Außerdem verwendete Lange den Vornamen Maximilian sowie die Kürzel M. Lange und Lg.

dass die Kehrtwende nicht nur wissenschaftlich veranlasst, sondern unter anderem durch eine ideologische Forderung erzwungen worden war.[27]
Lange selbst jedoch hat nach seiner „Republikflucht“ zugeben müssen, dass solche bemühte Sprachakrobatik „den meisten Lesern ebenso wie den Zensoren“ entgangen war. Damit aber entbehrte seiner gewollt subtilen Argumentation jegliche ideologiekritische Potenz; seine Rechtfertigung reihte sich zeitgenössisch bruchlos ein in die zugegeben bildungspolitisch verlangte pädagogische Neuorientierung an sowjetischer Kollektivpädagogik. Mehr noch ebnete ausgerechnet Lange mit sowjetpädagogischer Rezeption den Weg. Denn seine Interpretation eignete sich geradezu unübertroffen dazu, pädagogische Gemeinschaftsideologie nahtlos in Kollektivpädagogik zu übersetzen. Ebenso wie in der pädagogischen Gemeinschaftsideologie die ideale Vorbereitung auf ein Leben in der Volksgemeinschaft durch eine Erziehung in und durch die Gemeinschaft vorgestellt war, so präsentierte Lange die im Kern nur semantisch gewandelte Idee, „im schulischen und außerschulischen leben kleine kollektive als modelle des großen kollektivs“ zu entwickeln. Zwar sah er durchaus die Gefahr, dass die Kollektivpädagogik die „erziehung zur persönlichkeit“ zugunsten „einseitige(r) massenbildung“ vernachlässigen könnte. Aber im Interesse der Auseinandersetzung mit dem vorgeblich drohenden Individualismus blieb dieser Einwand inmitten kollektivpädagogischer Euphorie randständig.
Die Aufhebung der Gemeinschafts- in der Kollektivpädagogik gelang kurzfristig und weithin konfliktfrei. Deutlichstes Indiz dafür war die rasante Einbürgerung des Kollektivbegriffs in die pädagogische Fachsprache durch die Ersetzung des Gemeinschaftsbegriffs (Abb. 3). Nunmehr befleißigten sich beinahe alle Autoren, anstatt des Gemeinschafts-, den Kollektivbegriff zu verwenden. Zwar zeigt Abb. 3, dass die erheblich steigende Benutzungshäufigkeit des Kollektivbegriffs vor allem durch sowjetische Autoren zustande kam. Aber auch der Zuwachs seitens deutscher Autoren ist unübersehbar.
Während 1947 die knappe, selbst bescheidenen erziehungswissenschaftlichen Ansprüchen schwerlich genügende Einführung in den Makarenko-Mythos durch den Sowjetpädagogen B.P. Jessipow[28] kaum Wirkung auf die pädagogische Diskussion in der SBZ hinterließ, gelang im Zeitraum der DDR-Gründung geradezu ein Dammbruch. Der Kollektivbegriff wurde zum Einfallstor für die Sowjetpädagogik, zur terminologischen Initialzündung für die Sowjetisierung der von Lange

27 Lange, Max-Gustav: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Mit einer Einleitung von A.R.L. Gurland. (Schriften des Instituts für Politische Wissenschaft, Bd. 3). Frankfurt a.M. 1954, S. 277 f, Anm. 789.

28 Die auffallende statistische Häufung des Kollektivbegriffs im Jahrgang 1947 geht hauptsächlich zurück auf den Aufsatz von Jessipow, B.P.: Makarenko, sein wirken und seine pädagogischen lehren. In: Pädagogik 2 (1947) 8, S. 25-29. Der kurze Text enthält allein 19 Nennungen, konzentriert auf zwei Druckseiten.

geringgeschätzten Gebrauchspädagogik in der SBZ/DDR. Der Kollektivbegriff vermittelte pädagogische Gemeinschaftsideologie und Kollektivpädagogik, hob Gemeinschaftsideologie im Kollektivbegriff auf. Erst der Kollektivbegriff vereinbarte Sowjetpädagogik mit der traditionell verbreiteten pädagogischen Gemeinschaftsideologie. Dazu war Langes spätes Votum zwar nicht vonnöten, aber immerhin hilfreich.

Im Vergleich mit dem 1949 in deutscher Übersetzung erschienenen Pädagogiklehrbuch von Ogorodnikow/Schimbiriew differerierte der gängige Kollektivbegriff gegenüber der pädagogischen Gemeinschaftsideologie überhaupt nur in dessen gesellschaftssystemischer Bindung. Sowohl die sowjetpädagogische Bestimmung des Kollektivs als *„Gruppe gleichberechtigter Menschen, die durch die Einheit des Ziels und die Übereinstimmung ihrer Handlungen vereint ist,*" als auch die üblicherweise als „positiv" bzw. „wertvoll" oder „echt" charakterisierten Kollektivziele waren mit dem pädagogischen Gemeinschaftsmythos prinzipiell deckungsgleich. Sogar die gemeinschaftsideologische Verklärung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses findet sich im Kollektivbegriff wieder.[29] Lediglich die Einschränkung, dass eine Gruppe „sich in völliger Übereinstimmung mit den Aufgaben des Aufbaus der kommunistischen Gesellschaft" befinden müsse, um Kollektiv genannt werden zu dürfen, hätte Anlass geben können, Differenzen zu konstruieren. Selbst biologistische, an den Begriff des Organischen anschließende Gemeinschaftsideologie erwies sich mit dem sowjetpädagogischen Kollektivverständnis vereinbar. [30]

Nach der DDR-Gründung wurden die Leser der „Pädagogik" vor allem durch den Abdruck russischer Übersetzungen mit dem Kollektivbegriff geradezu überschüttet. Der sowjetische Psychologe Schnirman z.B. verwandte den Begriff auf 19 Druckseiten 70 Mal (also fast so häufig wie der Gemeinschaftsbegriff in 5 Heften des Jahrgangs 1946 benutzt wurde), davon auf einer Seite allein 25 mal.

Es waren jedoch auch deutsche Rezipienten, die den Kollektivmythos der eigenen Tradition zugänglich machten. Sogar der Erziehungskatalog vorgeblicher deutscher Primärtugenden wurde zur Hochzeit des „Kalten Krieges" wiederbelebt: „Wenn wir Makarenkos Ideen der Pflicht, der Ehre und der Disziplin seinen

---

29 „In unserer Schule ist für solche tiefen Widersprüche zwischen Schülern und Lehrern kein Platz, da sie alle Mitglieder des einen Kollektivs der Werktätigen sind". Jessipow, B.P./Gontscharow, N.K.: Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten. Übersetzt nach der 3. vermehrten und verbesserten Ausgabe. Berlin 1952, S. 261; Übersetzung nach der 5. verbesserten und ergänzten Ausgabe. Berlin 1954.

30 Beispielsweise gibt A.L. Schnirman folgende Stellungnahme eines Schülers wider: „'Wenn Du Dich einem Kollektiv verbunden fühlst, so ist Dir alles an ihm teuer: das Gute und das Schlechte. Du fühlst dich als Molekül in einem Körper. Du bewegst Dich selbst und bewegst Dich auch mit diesem Körper'". Schnirman, A.L.: Die psychologischen Grundlagen bei der Erforschung der Schülerpersönlichkeit. In: Pädagogik 5 (1950) 2, S. 17-35, zit. S. 21.

Perspektiven der Freude an die Seite stellen, haben wir Makarenkos besondere pädagogische Lehre in ihrer Allseitigkeit zusammengefaßt".[31]
Noch mehr aber erschreckt, mit welch unbeherrschter und dadurch offenbarender Leichtigkeit nur wenige Jahre nach dem Ende nicht nur des bis dahin verheerendsten aller Kriege, sondern auch des systematischen nationalsozialistischen Völkermordes die militanten Seiten des Gemeinschaftswahns reaktiviert wurden: „Angestrengte Arbeit verlangt Beherrschung des Körpers; sie wird durch Körperübungen erreicht, drückt sich in der Haltung beim Gehen, Stehen, Sitzen und in der Sprache aus. Was dem Außenstehenden als Zwang erscheint, ist aus innerer Notwendigkeit erwachsen. Der Aufmarsch einer so großen Zahl von Zöglingen erfordert den Gleichschritt, das straffe Kommando, deren Hilfe sind Trommeln und Trompeten. Das alle einigende und alle verpflichtende Symbol ist der Name, ist die Fahne. Diese Ordnung fördert die Disziplin, macht sie leicht, da sie sinnvoll ist. Formung des äußeren Menschen wirkt stets nach innen, erregt das Gefühl und die Kraft, es zu beherrschen, lockert den Willen und bereitet seine Betätigung vor. Wird sie als sinnvoll begriffen, so leistet sie die größte Hilfe bei der Disziplinierung des Bewußtseins, läßt das Glück des sich selbst beherrschenden Menschen erleben, setzt diese Selbstbeherrschung als Perspektive, wirkt so tiefgreifend auf die Bildung der Persönlichkeit ein".[32]
Auch wenn die Makarenko-Rezeption in der DDR besonders nach der Auseinandersetzung mit dem Stalinismus in der Sowjetunion andere Akzente zu setzen suchte, wurden bereits während der Frühphase der kollektivpädagogischen Einkleidung herkömmlicher Gemeinschaftsideologie deren Kernideen reaktiviert. Allerdings blieb dieser bildungsgeschichtliche Zusammenhang doktrinär verstellt. Zwar hatte Max-Gustav Lange bereits die Analogie zwischen gemeinschafts- und kollektivpädagogischer Antwort auf die Frage nach der idealen Methode zur Erreichung von (Volks-) Gemeinschaft bzw. des „großen Kollektivs" angedeutet. Aber seine doch als skeptisch auslegbaren Bemerkungen hinsichtlich des Verhältnisses von Kollektiv- und Persönlichkeitserziehung durften nicht als abschließende, d.h. dogmatische Klärung dieses pädagogisch zentralen Problems genügen. Daher wurde sowjetpädagogischerseits Makarenko auch das Verdienst zuerkannt, „die Frage der Wechselbeziehungen zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft auf pädagogischem Gebiet" gelöst zu haben.[33] Makarenkos Idee, auf dem Wege pädagogisch inszenierter Auseinandersetzung mit dem Kollektiv, Persönlichkeiten „unter Berücksichtigung ihrer individuellen Besonderheiten" zu erziehen, wurde

31 Tilsner, Kurt: Das System der Perspektiven in Makarenkos „Der Weg ins Leben". In: Pädagogik 5 (1950) 8, S. 25-33, zit. S. 27.
32 Tilsner 1950, S. 31.
33 Kolbanowaski, W.: Die Psychologie der Persönlichkeit in den Schriften A.S. Makarenkos. In: Pädagogik 5 (1950) 9, S. 22-31, zit. S. 22.

als „hohe pädagogische Kunst" gefeiert,[34] denn die erzieherische Absicht bleibe für den Zögling unentdeckt.
Für Makarenko war bekanntlich das Kollektiv nicht nur Mittel, sondern zugleich „erstes Ziel" der Erziehung. In dem Prinzip der Gleichzeitigkeit von Kollektiv- und Persönlichkeitserziehung, das er parallelpädagogische Einwirkung nannte, verschmolzen Kollektiv- und Persönlichkeitserziehung miteinander. Es schien, als habe Makarenko den Grundwiderspruch zwischen Individuation und Sozialisation auf sowjetpädagogisch überlegene, wundersame dialektische Weise aufzuheben vermocht.
Von Insidern und Kennern der reformpädagogischen Szene zu Zeiten der Weimarer Schulreform dürfte freilich die Kollektivpädagogik Makarenkos schwerlich als originäre sowjetpädagogische Leistung akzeptiert worden sein. Ansonsten war der kollektivpädagogische Mythos geradezu auf den schon früh einsetzenden historiographischen Traditionsbruch mit der Reformpädagogik[35] ebenso angewiesen wie auf die begriffliche Konstruktion eines Gegensatzes zwischen Gemeinschaft und Kollektiv oder schlicht auf die Vermeidung einer pädagogisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Gemeinschaftsbegriff. Die weitgehende Verdrängung der gemeinschaftsideologischen Vergangenheit in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gestattete es schließlich, die kollektivpädagogische Tradierung pädagogischer Gemeinschaftsideologie im Kollektivbegriff als sowjetpädagogische Innovation zu verklären.

2 Der 17. Juni 1953[36] als erziehungswissenschaftliche Zäsur

Die Entwicklung der DDR-pädagogischen Wissenschaft nach dem 17. Juni 1953 ist nach dem Ende der DDR früh und mehrfach beschrieben worden.[37] Demnach verlief die Entwicklung in engstem Zusammenhang zu den gesellschaftspoliti-

34 Ebd., S. 26.

35 Immerhin lässt selbst die Erklärung des parallelpädagogischen Prinzips im DDR-Wörterbuch der Pädagogik offen, ob Makarenko als Erfinder oder nur Namensgeber des Prinzips gelten soll. Laabs u.a. 1987, S. 289.

36 Für d. Bd. bearb. Beitrag: Wiegmann, Ulrich: Der 17. Juni und die Pädagogische Wissenschaft in der DDR. In: Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): „Am Rande des Bankrotts ...": Intellektuelle und Pädagogik in Gesellschaftskrisen der Jahre 1953, 1956 und 1968 in der DDR, Ungarn und der CSSR. Baltmannsweiler 2004, S. 17-37.

37 Vgl. Geißler 1995. Als Bestandteil der schulpolitischen Entwicklung ist die Diskussion ausführlich dargestellt in: Geißler, Gert: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt a.M. u.a. 2000, S. 424-476, ebenfalls z.B. in: Wiegmann, Ulrich: SED-Führung - Administration - erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung des Machtverhältnisses im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur „entwickelten (real-) sozialistischen Gesellschaft". In: Dudek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. (Zeitschrift für Pädagogik. 30. Beiheft). Weinheim u. Basel 1993, S. 75-88.

schen Strategieentscheidungen − der wiederum von der Sowjetunion abhängigen SED-Führung. Bekanntlich hatte nach einigem Zögern das Politbüro des Zentralkomitees (ZK) der SED etwa eine Woche vor der Eskalation der Gesellschaftskrise mit einem strategischen Richtungswechsel reagiert: Am 9. Juni 1953 verkündete die SED-Führung ihren „Neuen Kurs", der den zeitweiligen Herrschaftskollaps indessen nicht mehr abzuwenden vermochte. Bildungsgeschichtlich relevante Effekte werden dem Strategiewechsel der SED-Führung allenfalls im Verlaufe der relativen Restabilisierung ihrer Macht zugeschrieben.

Zu solchen Folgen der zu spät verfügten Einbremsung des sog. planmäßigen sozialistischen Aufbaus[38] zählt eine schulpolitische und pädagogische Debatte, die vor allem um Struktur und Inhalt der künftigen zehnklassigen allgemeinbildenden Pflichtschule kreiste. Die maßgeblichen Teilnehmer/innen dieser Diskussion gehörten allesamt der damaligen erziehungswissenschaftlichen Elite der DDR an, selbst wenn sie bildungspolitische Funktionen ausübten. Der engste Kreis dieser wichtigsten DDR-pädagogischen Diskutanten war im Redaktionskollegium der Zeitschrift „Pädagogik" versammelt, der eine Leitfunktion gegenüber anderen pädagogischen Periodika zugeschrieben war. Dieser Führungsanspruch wurde zum einen durch die Zusammensetzung des Redaktionskollegiums abgesichert. Zum anderen erschien die „Pädagogik" ab Heft 1/1950 als Organ des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI),[39] das sich zur führenden pädagogischen Forschungseinrichtung in der DDR profilieren sollte.

Die Diskussion im Zeichen des „Neuen Kurses" kündigte sich im engsten Zirkel der pädagogischen Elite gegen Ende 1954 an, entfaltete sich im Spätwinter 1955, wurde zum − zwar randständigen − Bestandteil der gesellschaftspolitischen Debatte in der DDR nach dem XX. Parteitag der Kommunistischen Partei der Sowjetunion (KPdSU) mit der spektakulären Verurteilung des Personenkultes um Stalin, kulminierte 1957 in der Auseinandersetzung über Hans Herbert Beckers als revisionistisch gescholtenen Vorschlag für eine strukturelle Differenzierung obligatorischer Allgemeinbildung und endete 1958 in einer Großoffensive der SED-Führung gegen ihre wie auch immer betont gesellschaftskritischen Gegner.

Der Forschungsstand wirft die Frage auf, welchen Sinn eine weitere Untersuchung über die Auswirkungen der 1953er Gesellschaftskrise auf die pädagogische Wissenschaft in der DDR haben könnte. Die Antwort liegt auf der Hand: Bislang

38 Der planmäßige sozialistische Aufbau war im Juli 1952 auf den instabilen ökonomischen, politischen und sozialen Fundamenten der Nachkriegsverhältnisse während der 2. SED-Parteikonferenz beschlossen worden.

39 Vgl. zur Geschichte des DPZI Zabel, Nicole: Zur Geschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. Eine institutionsgeschichtliche Studie. Dissertation. TU Chemnitz 2009; Geißler, Gert: Zur Gründungsgeschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI). In: Geißler, Gert/ Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme, (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 65), Köln u.a. 1996, S. 137-148.

wird in den Darstellungen von einer mittelfristigen Wirkung des „Neuen Kurses“ auf die DDR-pädagogische Wissenschaft ausgegangen − was angesichts der gewöhnlichen pädagogischen Trägheit zum Einspruch auch nicht gereizt hat. Welche Folgen aber hatte die Existenzkrise der DDR unmittelbar für pädagogische Wissenschaft in der frühen DDR, insbesondere für die Selbstverständigung ihrer führenden Repräsentanten sowie für das herrschende Paradigma? Die Antwort wird wiederum vornehmlich in der Zeitschrift „Pädagogik“ der Jahrgänge 1953 bis 1955 und in den überlieferten Sitzungsprotokollen des Redaktionskollegiums dieser Zeitschrift gesucht.

Der 17. Juni 1953 in der Zeitschrift „Pädagogik“

Der mit sowjetischer Hilfe verhinderte frühe Zusammenbruch der SED-Diktatur ließ nachlesbare, also öffentlich unmittelbar sichtbare pädagogisch-wissenschaftliche Reaktionen nicht zwingend erwarten. Trotzdem sind solche Stellungnahmen führender Pädagogen in der DDR dokumentiert, sogar einige einigermaßen rasche. Zwar erschien die erste Erklärung in der „Pädagogik“ nicht an exponierter Stelle, immerhin aber stammte sie aus der Feder des damaligen Staatssekretärs im Ministerium für Volksbildung und tonangebenden Redaktionsmitglieds der „Pädagogik“ Hans-Joachim Laabs.

Im Heft 8/1953 veröffentlichte er anlässlich des 8. Jahrestages der Befreiung Rumäniens einen Beitrag über die Entwicklung des Bildungswesens dieser sog. Volksrepublik. Ziemlich am Schluss bekundet Laabs seine völlige Übereinstimmung mit der herrschenden Beurteilung der Krise: „Als faschistische Horden am 17. Juni versuchten, die Deutsche Demokratische Republik zu zerstören und einen neuen Weltbrand zu entfesseln, haben sich Millionen rumänische Werktätige mit den deutschen Patrioten solidarisch erklärt. Die Arbeiter von Bukarest und Braila, [...], Targu Mures und Baia Mare versammelten sich in ihren Fabriken und auf den Baustellen, um den Arbeitern der Deutschen Demokratischen Republik ihre Freundschaft zu versichern“.[40]

Man darf davon ausgehen, dass der Text mit höchster Sorgfalt abgefasst wurde. Zunächst bekennt Laabs sich zur allgegenwärtigen, propagandistischen Stigmatisierung des 17. Juni zum faschistischen Putsch. Diese Brandmarkung der Ereignisse ist gleichsam an die Reaktivierung des nach 1945 über alle sozialen Differenzen hinweg bemühten antifaschistischen Konsenses gebunden. Die Rückwendung auf die Gesellschaftsprogrammatik der ersten Nachkriegsjahre schien unerlässlich, weil die rasche und rücksichtslose Ausrichtung der SED-Spitze auf den Sozialismus seit der 2. Parteikonferenz die eigene Bevölkerung in systembedrohlicher Weise überfordert hatte. Die Auslegung des 17. Juni als faschistischer Putschver-

40 Laabs, Hans-Joachim: Die Entwicklung der Volksbildung in der Rumänischen Volksrepublik. In: Pädagogik 8 (1953) 8, S. 602-611, zit. S. 611.

such erweist sich damit geradezu als agitatorische Bedingung für die bemühte Regenerierung der Herrschaftsverhältnisse.
Sodann stellt Laabs doktrinäre, in erster Linie revolutionstheoretische Kompetenz unter Beweis. Keine andere Klasse als die Arbeiterklasse aus den Fabriken und von den Baustellen Rumäniens durfte bemüht werden, sich solidarisch mit der SED- und Staatsführung in der DDR verhalten zu haben, selbst auf die Gefahr hin, dass der Leser Kenntnis besaß über das Paradox der – so gesehen – konterrevolutionären Rolle der eigenen Avantgarde, etwa der Bauarbeiter der Stalinallee am 16./17. Juni 1953 in Berlin. Eine unmittelbare Konsequenz für die pädagogische Wissenschaft ist in diesem Text von Laabs nicht angezeigt.
Ein nächster, für die Pädagogikentwicklung wichtiger Hinweis auf die Verarbeitung der Gesellschaftskrise ist in der Standardrubrik „Umschau“ im Heft 1/1954 abgedruckt. Bei dem Beitrag handelt es sich um eine betont (selbst-) kritische Beurteilung der Arbeit des DPZI im Jahre 1953. Darin heißt es: „Die politischen Ereignisse des vergangenen Jahres, insbesondere die entscheidenden Beschlüsse unserer Regierung vom 9. Juni und die Ergebnisse des 15. und 16. Plenums des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, verlangten auch vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut eine kritische Einschätzung der geleisteten und der noch geplanten Arbeit. Dies hatte eine grundsätzliche Wendung in den bisher angewandten Arbeitsmethoden und in der Behandlung einiger Arbeitsvorhaben zur Folge“.[41]
Diese Einschätzung der SED-Führung hatte schon im Beschluss des 14. Plenums des ZK der SED vom 21. Juni 1953 in der Einsicht kulminiert: „Wenn Massen (!) von Arbeitern die Partei nicht verstehen, ist die Partei schuld, nicht der Arbeiter“.[42]
In Analogie zur Entfremdung der Partei(-Führung) von der angeblich führenden Klasse verlangte die parteiliche Auswertung der Lehren des 17. Juni für das DPZI, „die wissenschaftlich-theoretische Arbeit aufs allerengste mit dem Studium der Schulpraxis zu vereinigen, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden“.[43] Es kam der pädagogisch wissenschaftlichen Elite also darauf an, gleichfalls ein Distanzierungsproblem einzugestehen, und zwar in diesem speziellen Fall zwischen pädagogischer (Wissenschafts-)Elite und pädagogischer Basis.
Eine letzte Stellungnahme in den untersuchten Jahrgängen findet sich abseits im Heft 6/1955. Der Bericht handelt von der Ostertagung des Schwelmer Kreises in Eisenach. Offenbar war kontrovers durch die versammelten ost- und westdeut-

41 Kurz, Otto-Ernst: Kritische Einschätzung der Arbeit des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts im Jahre 1953. In: Pädagogik 9 (1954) 1, 69-77, zit. S. 69-70.
42 Über die Lage und die unmittelbaren Aufgaben der Partei. Beschluss des ZK der SED auf seiner Tagung vom 21. Juni 1953. In: Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, Bd. IV. Berlin 1954, S. 436-445, zit. S. 441.
43 Kritische Einschätzung 1954, S. 70.

schen Teilnehmer die Frage diskutiert worden, ob „es richtig (ist), daß die Deutsche Demokratische Republik Maßnahmen zur Verteidigung vorbereitet und die Jugend zur Verteidigungsbereitschaft erzieht".[44] Auch Heinrich Deiters hatte sich zu diesem Problemkreis zu Wort gemeldet. Auf seine Frage danach, „ob irgend jemand heute die Verantwortung oder Gewähr übernehmen könne, daß nicht von dem Boden der Bundesrepublik aus eines Tages Gewalt gegen die Deutsche Demokratische Republik angewendet wird", antwortete er selbst mit einer Anekdote: „Wenn wir das Brandenburger Tor von uns aus westwärts überschreiten, dann stoßen wir auf ein Straßenschild, das dort neu angebracht ist. [...] Die Charlottenburger Chaussee trägt seit einiger Zeit den Namen ‚Straße des 17. Juni'. Ich bin ‚Unter den Linden' mit meiner harmlosen 14jährigen Nichte aus Westberlin spazieren gegangen. Als ich ihr auf ihre Frage antwortete, dass wir uns auf der Straße ‚Unter den Linden' befänden, sagte sie: ‚Aha, das ist die Straße, auf der die Helden des 17. Juni gekämpft haben'. Nun, diese Strolche haben wir ‚Unter den Linden' davonlaufen sehen".[45]

Deiters ist auch in seinen 1989 noch in der alten Bundesrepublik veröffentlichten Lebenserinnerungen auf den 17. Juni 1953 zu sprechen gekommen. An diesem und an den folgenden Tagen setzte er demnach unverdrossen in der pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität die Prüfung seiner Studierenden fort. Dass er „Strolche" hat weglaufen sehen, ist diesem späteren Bericht nicht zu entnehmen. Stattdessen hat er seiner Gewissheit darüber Ausdruck verliehen, dass die DDR nur durch das Eingreifen sowjetischer Truppen überleben konnte. Für ihn hatte sich an diesem 17. Juni als wichtigste Lehre „gezeigt, dass auch die in der Deutschen Demokratischen Republik lebenden Menschen in ihrer überwiegenden Mehrzahl keine Einsicht in die wirkliche politische Lage besaßen und der in diesem Gebiet errichtete Staat damals in keinem Teil der Bevölkerung eine zuverlässige Stütze hatte".[46]

Weitere Reaktionen von Angehörigen der pädagogisch-wissenschaftlichen Elite auf den 17. Juni wurden in den Protokollen der Sitzungen des Redaktionskollegiums der Zeitschrift „Pädagogik" erwartet. Das symbolträchtige Datum wird jedoch nur ein einziges Mal im Protokoll der Redaktionssitzung vom 1. Juli 1953 vermerkt. Wolfgang Groth, damals Leiter der Hauptabteilung Unterricht und Erziehung im Ministerium für Volksbildung, hatte im Zusammenhang mit seiner Kritik an einem vorgesehenen Beitrag mit dem Titel „Über einige Fragen der Pionierarbeit an unseren Schulen" gefordert, dass „die Erfahrungen des 16. und 17.

44 D-t (Deiters, Heinrich): Die Ostertagung deutscher Pädagogen 1955 in Eisenach. In: Pädagogik 10 (1955) 10, S. 468-475, zit. S. 472.

45 Ebd.

46 Deiters, Heinrich: Bildung und Leben. Erinnerungen eines deutschen Pädagogen. Hrsg. und eingel. von Oppermann, Detlef. Mit einem Nachwort von Fabian, Walter. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 60). Köln u. Wien 1989, S. 198.

Juni 1953 ... berücksichtigt werden (müßten)".[47] DPZI-Direktor Werner Dorst wendete entschuldigend ein, „daß diese Arbeit vor dem 17. Juni geschrieben wurde und der Autor daher Erfahrungen dieses Tages nicht zugrunde legen konnte".[48] Um welche Erfahrungen es sich gehandelt habe, teilten beide Redaktionsmitglieder dem Protokoll zufolge nicht mit. Robert Alt schlug vor, den Text lediglich gekürzt erscheinen zu lassen und mit einer Stellungnahme der Redaktion zu versehen, die den Beitrag als Beginn einer Diskussion hinstellt. Diese Idee fand allgemeine Zustimmung. Realisiert wurde sie nicht. Der Weg zu der Entscheidung, auf den Beitrag ganz zu verzichten, ist wie vieles andere den Archivalien nicht zu entnehmen.

Bei den genannten Äußerungen von Mitgliedern der damaligen erziehungswissenschaftlichen Elite der DDR handelte es sich zweifellos um unmittelbare Reaktionen auf die gesellschaftliche Systemkrise. Entwicklungstendenzen der wissenschaftlichen Pädagogik deuten sie indes kaum an. Es sind vielmehr die Zeitschriftenbeiträge selbst und im Ganzen, die Aufschluss versprechen. Die Analyse der Jahrgänge 1953-1955 lässt Linien hervortreten, die zwar nicht in jedem Fall zwingend oder ausschließlich ihren Ausgang von den Ereignissen des 17. Juni nahmen, aber für die der zeitweilige Machtkollaps mindestens als Agens in Frage kommt.

Tendenzen der pädagogischen Wissenschaft nach dem 17. Juni 1953

Als Reaktion auf den zeitweiligen Machtkollaps der SED-Führung ist eine sofort nach dem 17. Juni einsetzende Sicherung des parteiideologischen Fundaments ablesbar, die sogar mit einer Intensivierung der Ideologisierung einherging. Damit im Zusammenhang stand eine fortan gedämpft fortschreitende Sowjetisierung. Ferner ergab die Untersuchung eine deutliche Hinwendung pädagogischer Wissenschaft zur pädagogischen Praxis, und dies zu Ungunsten allgemeinpädagogischer Selbstverständigung. Schließlich nahm nach 1953 die Attraktivität und Vielfalt der Beiträge zu.

Von der extensiven zur intensiven Ideologisierung

Die Tendenz von der extensiven zur intensiven Ideologisierung lässt sich quantitativ belegen, und zwar anhand doktrinärer Schlüsselwörter, in diesem Fall an der Häufigkeit der Namensnennungen von Stalin, Marx und Engels sowie Lenin.[49]

---

47 Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung – Archiv (BBF/DIPF-A) – Protokoll der Sitzung des Redaktionskollegiums der Zeitschrift „Pädagogik" am 1. Juli 1953. Sign. 2621.

48 Ebd.

49 In welcher Form der Name präsentiert wurde, war für die Zählung gleichgültig. Ermittelt wurde formal jede Nennung im Text und in den Fußnoten. Die Wiederholungen in der Kopfzeile wurden indes nicht berücksichtigt. Die Häufigkeit weiterer Begriffe, wie Sozialismus, Kommunis-

Eine vierte Rubrik fasst die gebräuchlichsten Bezeichnungen für die herrschende Doktrin zusammen, also die Termini Marxismus, Marxismus-Leninismus, Leninismus, historischer und dialektischer Materialismus und Materialismus (sämtlich auch in der adjektivischen Form).
Die Grafik veranschaulicht geradezu dramatische Effekte der Gesellschaftskrise. Während für das 1. Halbjahr 1953 noch durchschnittlich 2,5 der ausgewählten Namen und Begriffe pro Heftseite ermittelt wurden, hatte sich deren Häufung bereits im 2. Halbjahr 1953 halbiert (ca. 1,1 Nennungen pro Seite). Von 1954 an waren es in etwa kontinuierlich rund 0,2 pro Seite, sodass die Leser fortan nur noch alle 5 Heftseiten mit einem der aus dem doktrinären Standardrepertoire ausgewählten Schlüsselwörter konfrontiert wurden.
Die gegen den Trend noch einmal wachsende Häufung der Namen Marx und Engels in den Heften 7 bis 12 des Jahrgangs 1953 ist zum einen dem so genannten Karl-Marx-Jahr 1953 geschuldet. Zum anderen ist diese gegenläufige Entwicklung darauf zurückzuführen, dass die angestrebte Polytechnisierung der Allgemeinbildung in dieser Zeit durch eine theoretische Vergewisserung begleitet war, für die sich in erster Linie die Schriften von Marx anboten. Die verhältnismäßig häufige Nennung Lenins im ersten Halbjahr 1954 wiederum geht ausschließlich auf einen Beitrag zu dessen 30. Todestag zurück, mit dem der 9. Jahrgang eröffnet wurde.[50]
Die sich aufdrängende Vermutung, dass die Linien von einer tendenziellen Entideologisierung in der Erziehungswissenschaft künden, bestätigte sich indes nicht. Vielmehr spricht einiges dafür, diese Entwicklung der Ablösung einer extensiven durch eine intensive Ideologisierung pädagogischer Wissenschaft zuzuschreiben.
Diese Hypothese ist bereits grafisch fasslich. Während etwa die Namenshäufung der vorgeblichen Klassiker des Marxismus-Leninismus(-Stalinismus) ab dem 2. Halbjahr 1954 auf durchschnittlich rund 12,5 Nennungen jeweils bei Stalin und Lenin und unter 30 Nennungen bei Marx *und* Engels sanken, wurde der freie Fall in der Rubrik Marxismus-Leninismus auf einem vergleichsweise doppelten bis dreimal so hohen Restniveau von durchschnittlich über 50 Nennungen pro Halbjahr abgebremst. Dieser relativ abweichende Trend ist Ausdruck einer nach dem 17. Juni sich durchsetzenden Tendenz, die sich sprachanalytisch identifizieren lässt.

---

mus, Bolschewismus u ä., die ebenfalls als bedeutsam angenommen werden dürfen zur Charakterisierung der Trendwende von der extensiven zur intensiven Ideologisierung der pädagogischen Wissenschaft in der DDR, wurde nicht ermittelt.

50 Nitschke, Willi: Zum 30. Todestag Lenins. In: Pädagogik 1 (1954) 9, S. 2-17.

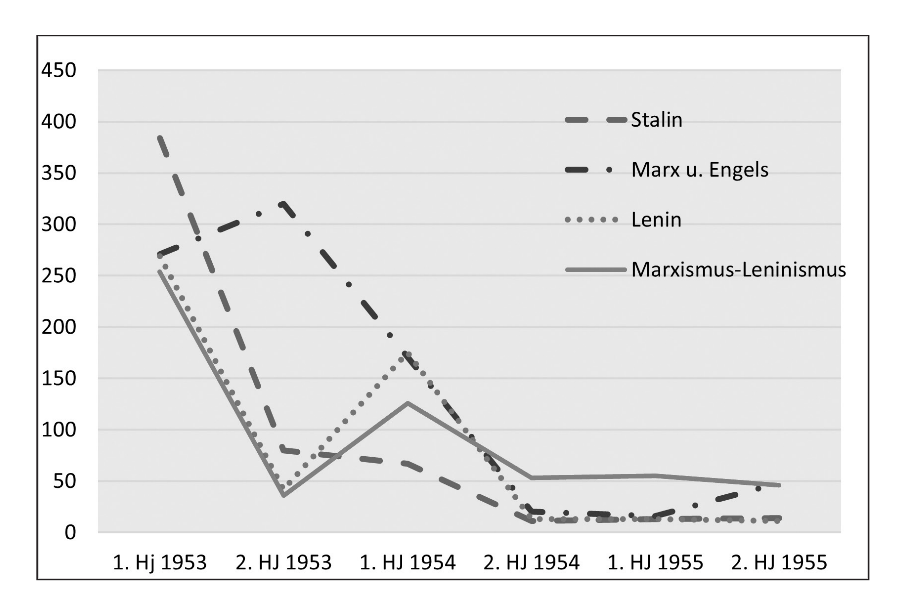


Abb. 4: Anzahl der Nennungen von doktrinären Schlüsselwörtern pro Halbjahr

Überblickt man die untersuchten Zeitschriftenjahrgänge, so fällt besonders anfänglich der unbeholfen bis einfältig wirkende, wenig gewandte, kaum Abwechslung bietende, hölzerne Umgang mit den doktrinären Klassikern auf. Im 1. Halbjahr 1953 wurde die außerordentliche Menge an Zitaten marxistisch-leninistisch-stalinistischer Autoritäten nahezu durchweg in schlichter Monotonie etwa nach dem Muster dargeboten: Stalin sagte (schrieb, erklärte, forderte, lehrte). In dieser semantischen Konstante variiert allein der Klassikername. Nicht untersucht ist allerdings bislang, inwieweit diese stabile semantische Form dem Einfluss des Russischen bzw. den gängigen ungelenken Übersetzungen aus dem Russischen geschuldet war. Mit an der Spitze steht ein Beitrag, in dem der Name Stalin auf einer Heftseite mit 39 Zeilen 13 Mal genannt ist.[51]

Diese ebenso stilistisch befremdliche wie einfallslose, literarisch abstoßende, biedere, massive, unverhohlene Indoktrination wurde nach dem 17. Juni rasch durch eine gefälligere Sprache abgelöst, bei der die Klassikeraussagen geläufig in die eigene Argumentation eingebettet sind. Als Zitate waren sie von da ab vorzugsweise durch Anführungszeichen und eine Fußnotennummer identifizierbar. Der jeweilige Ideengeber wurde erst im Anmerkungsap-

51 Ziechert, Lothar/Donath, Rudolf: Josef Wissarionowitsch Stalin zu Fragen der Erziehung und des Unterrichts. In: Pädagogik 8 (1953) 4, S. 241-255.

parat offenbart. Schritt für Schritt setzte sich damit ein Stilmittel durch, das charakteristisch ist für moderne wissenschaftliche Publikationen.
Dieser gewandelte Standard kündet einerseits von einer fortschreitenden Professionalisierung pädagogischer Wissenschaft in der noch jungen DDR. Andererseits dokumentiert diese Entwicklung den Wandel von der personifizierten Doktrin zur Weltanschauung mit wissenschaftlichem Anspruch, von der textlichen (Über-) Sättigung mit autoritativen, für exemplarisch genommenen Einzelaussagen zum Theorem und von hier aus zum fundierenden ideologischen System. Der 17. Juni bewirkte daher nicht, wie zunächst vermutet werden durfte, eine doktrinäre Entlastung pädagogischen Denkens, sondern leitete zur kompromisslosen Entwicklung pädagogischer Wissenschaft auf der für unerschütterlich gehaltenen marxistisch-leninistischen Grundlage über. Die dem Tod Stalins und dem „Neuen Kurs“ im Allgemeinen zugeschriebenen „Freiräume für konstruktives, sachgerechtes Denken auch im Bereich der Schule und der Erziehungswissenschaft“[52] erscheinen in nicht mehr ungetrübtem Licht. Es handelte sich vielmehr um eine größere geistige Bewegungsfreiheit im ideologisch umso stärker abgeschotteten paradigmatischen Raum. Für diese These spricht im Übrigen auch die weitere Entwicklung der Zeitschrift. Mitte der 1950er Jahre erschienen Beiträge, die bereits den doktrinär gewährten Freiraum zu sprengen drohten. In einem Beitrag z.B. ist von „schwerer Sorge“ des Schriftstellers F.C. Weiskopf angesichts einer wachsenden Gefahr der Sprachentfremdung zwischen Ost- und Westdeutschland die Rede. „Die Hauptquelle der Mißbildungen“ in der DDR sah Weiskopf demnach „in dem Überwuchern des Spruchbänder-, Behörden- und Parteijargons“. Außerdem beklagt er jene „Slawismen“, die, durch „mechanische Übersetzung aus dem Russischen ... ins Deutsche eingeführt“, zu einer weiteren „Art der Sprachverwilderung“ führten. Das waren bis dahin unerhörte und wenig später schon wieder nicht mehr hörbare Töne.[53]
Bei dem zweiten Beispiel handelt es sich um eine Rezension zu Gerd Hohendorfs Schrift „Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik“ aus dem Jahr 1954. Der Autor, Hans Mansshardt, Zeitzeuge und Akteur in der reformpädagogischen Bewegung Sachsens, ging mit der harschen Kritik Hohendorfs an der Reformpädagogik hart ins Gericht. Unter anderem verteidigte er reformpädagogische Leistungen, indem er an einen erklärten Gegner der Reformpädagogik erinnerte:

52 Geißler, Gert: Die Erziehungswissenschaftliche Diskussion. In: Geißler, Gert/Wiegmann Ulrich: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied u.a. 1995, S. 69-104, hier S. 70; Geißler 2000, S. 423.

53 Vgl. Hackel, Walter: Weiskopf, F.C.: Verteidigung der deutschen Sprache. Berlin 1955. In: „Pädagogik“ 11 (1956) 7, zit. S. 556.

„Es gab ... damals auch jüngere Vertreter der pädagogischen Wissenschaft, die recht treffend die Schwächen der Reformpädagogik kritisierten. Im Jahre 1922 erschien ein viel beachtetes Buch [...] des bekannten Faschisten Ernst Krieck [...] Er betrachtete die Reformpädagogik als ungeeignet, den Typ zu formen, den der Faschismus zur Errichtung und Aufrechterhaltung seiner Herrschaft brauchte".[54]

Auf den als Reaktion auf den 17. Juni 1953 beobachtbaren veränderten Umgang mit der Sowjetpädagogik wird abschließend gesondert eingegangen.

Gebrauchspädagogische Tendenz

Anstatt sich souverän über Gegenstand und Aufgabe pädagogischer Wissenschaft zu verständigen, schien der 17. Juni nachdrücklich zu mahnen, sich vollends, rückhaltlos und direkt von den vorgeblichen Bedürfnissen der pädagogischen Praxis vereinnahmen zu lassen. Das bereits in den ersten Nachkriegsjahren und seitdem kontinuierlich auf den Selbstvergewisserungsbemühungen der Erziehungswissenschaftler in der DDR lastende Diktat der gesellschaftlichen Relevanzfrage verlangte jetzt unnachgiebiger denn je nach anwendungsbezogenen Theorien.[55] Allerdings hatte sich bereits die Zeitschrift „Die neue Schule" drängenden schulpädagogischen Praxisproblemen verschrieben.[56] Dorst plädierte daher für ein unterscheidbares Profil der führenden Fachzeitschrift. Dennoch stellte er sich auf die Seite jener Lehrer, die von den pädagogischen Wissenschaftlern eine „theoretisch-praktische Anleitung in den wichtigsten Fragen der alltäglichen Erziehungs- und Bildungsarbeit" einforderten.[57] Es waren zu Hauf die Nachfahren jener Kritiker, die schon zu Siegfried Bernfelds Zeiten mit der Pädagogik als Wissenschaft nicht viel anzufangen wussten: Denn erfahrungsgemäß hält sie nicht, was man sich von ihr verspricht, weil „sie ... keine klaren, eindeutigen, konkreten Anweisungen (gibt), ihre Mittel ... selten wirklich erfolgssicher, ihre Prognose oft falsch, nie gewiß ... (sind)".[58]

Ungeachtet solcher geschichtlichen Erfahrung bezichtigte auch das Redaktionsmitglied Emil Hruschka − kurz vor seiner Beförderung vom Abteilungsleiter zum

54 Mansshardt, Hans: Hohendorf, Gerd: Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik (Rezension). In: Pädagogik 10 (1955), S. 641-644, zit. S. 642.

55 Vgl. Cloer, Ernst: Pädagogische Wissenschaft und Allgemeine Pädagogik in der DDR. Anmerkungen zur aktuellen Lage und Diskussion. Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag. In: Cloer, Ernst: Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen. Weinheim 1998, S. S. 131-146, zit. 136.

56 Vgl. DIPF/BBF-A – Protokoll der Sitzung des Redaktionskollegiums der Zeitschrift Pädagogik vom 30.Oktober 1953. Sign. 2661, S. 9.

57 Dorst, Werner u.a.: Kritische und selbstkritische Stellungnahmen zur Arbeit der Zeitschrift im Jahre 1953. In: Pädagogik 9 (1954) 1, S. 43-44, zit. S. 44.

58 Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 2. Aufl. Leipzig, Wien, Zürich 1928, S. 4.

stellvertretenden Direktor des DPZI stehend – sich selbst und seine Redaktionskollegen, die pädagogische Praxis nicht hinreichend befruchtet und den Lehrern und Erziehern nicht genügend geholfen zu haben, „die Unterrichts- und Erziehungsarbeit politisch-ideologisch, fachlich und methodisch weiter zu verbessern". Groth wiederum wünschte den Anteil von Lehrern und Erziehern unter den Autoren zu erhöhen, damit pädagogische Theorie immer wieder „vom Standpunkt des Praktikers" behandelt würde. Er spürte aber wohl, dass pädagogische Wissenschaftler in solcher Konstellation sich letzten Endes überflüssig zu machen drohten. Daher verlangte er von den Praktikern als Gegenleistung mehr „Verständnis für die grundlegenden Untersuchungen des Theoretikers", ohne dafür ein plausibles Argument parat zu haben.
Nicht anders sah es Redaktionsmitglied Heinz Reinbothe, der ebenfalls nach Forschungsergebnissen händeringende Praktiker vor Augen hatte. Allerdings meinte er, dass denen die Lust am Lesen zu vergehen drohte, weil die Zeitschrift „nicht schön aussieht, zu schlechtes Papier, zu kleine Schrift, keine oder selten Skizzen, Bilder, Statistiken hat". Derartige Beispiele an pädagogisch-wissenschaftlicher Unterwerfungsrhetorik unter die „politisch-ideologisch" beglaubigten Ansprüche aufbegehrender pädagogischer Praxis könnten mühe- und weithin alternativlos fortgesetzt werden. Das darin sich manifestierende Legitimationsproblem der DDR-pädagogischen Wissenschaft wurde immer bedrückender. Gerade in dieser Zeit schürte eine Debatte neue Hoffnung, die um „die Frage der pädagogischen Gesetze" kreiste. Sie gewann im Nachklang der 1953er Gesellschaftskrise deutlich an Gewicht.[59]
Eine zweite Diskussionslinie knüpfte an frühere Bemühungen an, die Lehre Pawlows für die „materialistische Begründung und Deutung der pädagogischen Tatsachen und Gesetze" fruchtbar zu machen.[60] Das etwa 1949 begonnene Nachdenken über die Bedeutung Pawlows für eine Gesetzeserkenntnis in der Pädagogik hatte bislang keine handfesten Resultate gebracht. Auch die neuerliche Belebung der pädagogischen Pawlowrezeption, die etwa mit der Gründung der Pawlowkommission beim DPZI am 23. September 1954 einsetzte, verlief ebenfalls im Sande. Während Pawlows Lehre immerhin als gewichtiges Indiz für die Wahrhaftigkeit der materialistischen Weltauffassung gedeutet wurde,[61] war mit der Suche nach den pädagogischen Gesetzen eine bis zum Ende der DDR-pädagogischen Wissenschaft nicht mehr versiegende Erwartung an die Forschung etabliert. Noch im Wörterbuch der Pädagogik aus dem Jahre 1987 täuscht der entsprechende Text

59 Vgl. 5.3 i. d. Bd.
60 U-n (Kürzel): Pawlow-Kommission beim Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. In: Pädagogik 9 (1954)12, S. 990-991, zit. S. 990.
61 Nachweislich bestehe „kein gegensatz zwischen psychischem und physischem; beides beruht auf leistungen der materie". Skramlik, Emil: Pawlows lehre von den bedingten reflexen und ihre anwendung auf fragen der erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 4 (1949) 11, S. 1-12, zit. S. 10.

nur allzu offensichtlich über die bescheidenen Resultate hinweg.[62] Erfolg garantierendes Handlungswissen aus der Summe der Erziehungserfahrung zu generieren, blieb weithin Illusion.
Auch wenn die DDR-pädagogische Wissenschaft in der Suche nach den pädagogischen Gesetzen schwerlich vorankam und damit ihr Beitrag zur unmittelbaren Lösung drängender schulpädagogischer Praxisprobleme geringer als erwartet ausfiel, so verschoben sich nach dem 17. Juni 1953 trotzdem die pädagogisch-wissenschaftlichen Gewichte deutlich zugunsten schulpädagogisch relevanter, praktischer Themen. Während das Verhältnis von eher praxisfernen Beiträgen zu im weiten Sinne praxisnahen Zeitschriftenbeiträgen im Jahrgang 1953 noch etwa im Verhältnis von 3:2 stand, kehrte sich diese Relation schon im darauffolgenden Jahrgang um. Der Anteil von Zeitschriftenbeiträgen im Dienste der Verbesserung pädagogischer Praxis betrug 1955 rund 70 Prozent.

Vielfalt

Eine weitere Entwicklung der Publikationspraxis in der Zeitschrift zeigte sich in der wachsenden Themenvielfalt und einer allenthalben spürbaren Bemühung der Redaktion um größere Leserfreundlichkeit.
Die auffälligste Veränderung vollzog sich in der Rubrik Diskussion, in der dem sog. Meinungsstreit vor allem zu Problemen der Schulpraxis deutlich mehr Raum geboten wurde. Auch die Zahl der Berichte aus Wissenschaft und Praxis verdoppelte sich im Jahrgang 1955 im Vergleich zu 1953, während die Anzahl der inhaltlich gewichtigen Aufsätze sich im gleichen Zeitraum um etwa ein Drittel reduzierte.

Tab. 1: Entwicklung der Zeitschriftenrubriken 1953-1955 in der „Pädagogik“

	Jg. 1953	**Jg. 1954**	**Jg. 1955**
Beiträge in der Rubrik Aufsätze	56	42	35
Diskussionsbeiträge	4	39	34
Texte in der Rubrik Berichte/Umschau	28	23	64
Durchschnittliche Seitenzahl der Aufsätze	16,5	16,2	12,2

Die geringste Konzession an die potenzielle Leserschaft wurde hinsichtlich der durchschnittlichen Aufsatzlänge gemacht. Angesichts der – wie im Redaktions-

62 Laabs u.a. 1987, S. 154 f.

kollegium selbstkritisch beklagte wurde − minimalen Schriftgröße und engzeiligen Textgestaltung fiel jedoch selbst die Herabsetzung um durchschnittlich vier Seiten deutlich zugunsten der Leserfreundlichkeit aus.

Fazit

Die Analyse der Zeitschriftenjahrgänge der „Pädagogik" 1953-1955 lässt unmittelbare Reaktionen auf Herausforderungen aus Praxis und Politik der um die Zeitschrift gruppierten maßgeblichen pädagogischen Wissenschaftler in der DDR hervortreten. Zwei erscheinen besonders wichtig:

1. In dem Maße, in dem die SED-Führung als eine Hauptursache der am 17. Juni 1953 eskalierten Krise die eigene Entfremdung von der (werktätigen) Bevölkerung einräumte, diagnostizierten die Repräsentanten der pädagogischen Wissenschaft eine wachsende Abwendung der pädagogischen Basis von weithin praxisfernen Leistungen der pädagogischen Wissenschaft. Der Trend ging einher mit dem weitgehenden Verzicht auf die allgemeinpädagogische Selbstverständigung und -bestimmung. Pädagogische Wissenschaft geriet unmittelbar in den Dienst bildungspolitisch diktierter (schul-) pädagogischer Praxis. Damit setzte sich nach dem 17. Juni 1953 die Tendenz zur Gebrauchspädagogik nachdrücklich durch.

2. Während die Verpflichtung pädagogischer Wissenschaft auf die Lösung pädagogischer Praxisprobleme von den führenden pädagogischen Wissenschaftlern mitgetragen wurde, bestand bezüglich des sofort nach dem 17. Juni 1953 einsetzenden Abbaus marxistisch-leninistisch(-stalinistisch)er und – wie im folgenden Abschnitt gezeigt werden wird – sowjetpädagogischer Überfrachtung keinerlei Verständigungsbedarf. Die Entlastung vollzog sich ebenso dramatisch wie kommentarlos. In dem gleichen Maße jedoch, wie die Ideologisierung sprachlich gedämpft wurde, festigte sich das doktrinäre Fundament pädagogischer Wissenschaft in der DDR. Indem die 1953er Gesellschaftskrise die semantische Linderung von den Anmaßungen der herrschenden Doktrin und auf diese Weise die Etablierung einer pädagogischen Fachsprache beförderte, wurde sie − gleichsam besinnungslos − als marxistisch-leninistisch fundierte Wissenschaft verfestigt.

3 Sowjetisierung – zur Entwicklung des Verhältnisses von „Sowjetpädagogik“ und pädagogischer Wissenschaft in der SBZ/DDR[63]

Die Geschichte des Umgangs mit der in der Sowjetunion zu Beginn der 1930er Jahre durch die KPdSU (B) verordneten Lernschulpädagogik[64] wurde zunächst nicht minder von der Geschichte und den Zäsuren der globalen Ost-West-Auseinandersetzung, der konfliktreichen deutsch-deutschen Beziehungen und der Gesellschaftsentwicklung in der SBZ/DDR unter dem Einfluss der sowjetischen Besatzungsmacht bestimmt wie die semantische Wandlung des Gemeinschafts- zum sowjetpädagogischen Kollektivbegriff und die pädagogischen Entwicklungen im Umkreis des 17. Juni 1953, zu denen auch eine Wandlung um Umgang mit der Sowjetpädagogik gehört.
Westlicherseits wurde bereits mit Beginn der „ideologischen Okkupation der Schule“[65] die Übernahme der sowjetischen Variante einer sog. Lernschulpädagogik kritisch beobachtet. Die Missbilligung mündete in eine zunehmend polemische Politikkritik. Besonders nach dem Beschluss der 4. Tagung des Zentralkomitees (ZK) der SED „Die nächsten Aufgaben der allgemeinbildenden Schule“ vom 17.-19. Januar 1951 und der Entscheidung auf der 2. SED-Parteikonferenz vom 9.-12. Juli 1952 für den Aufbau des Sozialismus in der DDR wurde die Auseinandersetzung intensiviert und unter maßgeblicher Beteiligung des Ministeriums für innerdeutsche Beziehungen Sowjetisierung als „Kampfbegriff“[66] etabliert. In der DDR wurde dem Sowjetisierungsvorwurf durch die Rede vom sowjetpädagogischen Vorbild[67], von Hilfe und Rat seitens der Bildungsoffiziere der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland (SMAD) sowie von der Vorbildfunktion sowjetischer Bildungspolitik und Pädagogik begegnet.
Trotz des in den Westzonen und der jungen Bundesrepublik politisch herausfordernd gebrauchten und schon deshalb wissenschaftlich problematischen Be-

63 Für diesen Bd. bearb. und stark gekürzte Version des Beitrags: Wiegmann, Ulrich: Zur Geschichte der Sowjetisierung und des sowjetpädagogischen Einflusses auf die Grundlagen pädagogischer Wissenschaft in der SBZ/DDR. In: Kasper, Tomas/Kestere, Iveta/Nobik, Attila (Hrsg.): „Zero Hour“? Pedagogical Science in the 1950s in Central, Eastern and Southeastern Europe. (Im Druck).

64 Diese Entwicklung ging einher mit der „parteilichen“, resp. stalinistischen Distanzierung von der reformpädagogischen Theorie und Praxis im ersten Jahrzehnt nach der Oktoberrevolution, insbesondere der Pädologie. Vgl. „Über die Grund- und Mittelschule. Beschluß des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom 5. Sept. 1931. In: Anweiler, Oskar/Meyer, Klaus (Hrsg.) Die Sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte. Heidelberg 1961, S. 178-186 u. Über die Lehrpläne und die Schulordnung der Grund- und Mittelschule. Beschluß des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom 25. August 1932 (Auszug) in: ebd., S. 188-194.

65 Vgl. Anweiler, Oskar: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen 1988, bes. S. 40-58.

66 Vgl. Froese, Leonhard: Die Sowjetisierung der deutschen Schule. Entwicklung und Struktur des mitteldeutschen Bildungswesens. (Das Pädagogische Gespräch). Freiburg/Basel/Wien 1962.

67 Dorst, Werner: Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule. Grundlagen. Berlin 1953, S. 8.

griffs „Sowjetisierung“ wird dieser im Weiteren benutzt, weil er die westdeutsche Auseinandersetzung mit der ostdeutschen Aneignung der sowjetischen Pädagogikvariante trefflich symbolisiert. Auch der immer wieder kontrovers diskutierte Begriff „Sowjetpädagogik“[68] wird hier verwandt. Das geschieht eingedenk dieser Kontroversen und der eingeschränkten Originalität der herkömmlichen, reformpädagogisch verachteten, in den 1940er Jahren in der Sowjetunion erziehungswissenschaftlich kodifizierten sowie in deutschen Übersetzungen in der SBZ/DDR verbreiteten Pädagogikvariante. Zudem wird der Begriff Sowjetpädagogik ausschließlich mit Blick auf die terminologischen Säulen des in der Sowjetunion „parteilich“ verordneten pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Paradigmas benutzt. Die bildungspolitisch und administrativ angestrengten Reformen und Reformversuche des Bildungssystems und der Lehrerbildung in der jungen DDR werden hier nicht dargestellt.

„Sowjetpädagogik“ wird im Weiteren mithin verstanden als idealtypische Variante einer intentionalen, auf Belehrung in Verbindung mit „politisch-ideologischer“ resp. sittlicher und „parteilicher“ Erziehung angelegten, erziehlichen Unterrichtslehre. Einer materialistischen Attribuierung hält diese allein schon deshalb nicht stand, weil sie ein aus der „marxistisch-leninistisch-(stalinistisch)en“ Doktrin abgeleitetes Ideal institutionalisierter Erziehung und Bildung zur Grundlage pädagogischer Wissenschaft erhob. Auf der Grundlage der „Lehre Lenin-Stalins“ (!), habe pädagogische Theorie die Frage zu beantworten: „Wie muß der Mensch des sozialistischen Zeitalters beschaffen sein, und wie ist er zu erziehen?“[69] Die Tatsache, dass die herrschende Partei und der Staat die Ziele vorgaben und pädagogische Wissenschaft genötigt war, die Vorgaben als Grundlage und Aufgabe

68 Max Gustav Lange z.B. charakterisierte Sowjetpädagogik in seiner umstrittenen Darstellung der Bildungspolitik und Pädagogik in der SBZ/DDR als „radikal von der traditionellen abendländischen Wissenschaft unterschiedene[n], vom Marxismus-Leninismus geprägte „Wissenschaft neuen Typs“. Lange 1954, S. 268. Leonard Froese kennzeichnete sie durch deren Selbstverständnis als „neue, ‚revolutionäre‘ Pädagogik‘ … frei vom ‚Ballast abendländischen Bildungsdenkens“. Froese 1962, S. 4. Christa Uhlig beschrieb die „These“ bzw. den „Mythos von der Sowjetisierung“ als ein schwieriges Problem“, das „in seiner erziehungsgeschichtlichen Relevanz noch längst nicht erfaßt“ sei. Uhlig, Christa: Rückkehr aus der Sowjetunion: Politische Erfahrungen und pädagogische Wirkungen. Emigranten und ehemalige Kriegsgefangene in der SBZ und frühen DDR. (Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 13). Weinheim 1998, S. 28. Christine Lost erklärte Sowjetpädagogik zu einem deutschen Phänomen, das als „Konstrukt“ zu verstehen sei und einen politisch-weltanschaulichen Typus „sozialistischer bzw. marxistisch-leninistischer Pädagogik in seiner sowjetrussischen bzw. sowjetischen Realisierungsform“ bezeichne. Lost, Christine: Sowjetpädagogik. Wandlungen Wirkungen Wertungen in der Bildungsgeschichte der DDR. Hohengehren 2000, S. 16-17. Christel Langewellpott meinte eine Entwicklung von der passiven zur aktiven Übernahme der Sowjetpädagogik indizieren zu können. In der Auffassung von Sowjetpädagogik folgte sie DDR-Autoren. Vgl. Langewellpott, Christel: Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Zwei theoretische Modelle (1945-1952). Düsseldorf 1973, S. 137 u. 143 f.

69 Vgl. ebd., S. 15.

zu akzeptieren, blieb somit unberücksichtigt. Auch die autoritative Entwertung der Pädagogik durch die Stalin'sche Auslegung des Verhältnisses von Sein und Bewusstsein/Erziehung wurde erziehungswissenschaftlich ignoriert.[70]
Pädagogische Sowjetisierung wiederum soll nicht mehr und nicht weniger als die Aneignung der seit der Tendenzwende importierten verbindlichen, unter Stalin seit den ersten 1930er Jahren in der Sowjetunion mit Macht auf der Basis der herrschenden Parteidoktrin gegen reformpädagogische Tendenzen[71] durchgesetzten Pädagogik bezeichnen. Für die zweite Existenzhälfte der DDR wird der Umgang mit der in der Sowjetunion herrschenden Pädagogik stattdessen als sowjetischer Einfluss begriffen.[72]

Die Adaption des sowjetpädagogischen Vorbilds 1947/48-1953

Sowjetpädagogik wurde während der Hochphase der Sowjetisierung der Gesellschaft zwischen dem Beginn der gesellschaftlichen Tendenzwende 1947/48 und Stalins Tod sowie dem 17. Juni 1953 in deren Substanz angeeignet, ohne dass die ostdeutsche Rezeption das theoretische „Konstrukt" (Ch. Lost) nicht nur nicht wesentlich modifizierte, sondern vielmehr ihre Grundbegriffe anerkannte und aufnahm. Manche der leitenden Termini mussten allenfalls aus gebotenem Respekt vor einem revolutionstheoretisch gedeuteten Vorsprung der UdSSR den Verhältnissen in der DDR angepasst werden.
Ab 1947 wurden in der „Pädagogik" erste Übersetzungen sowjetischer Beiträge publiziert. Noch im ersten Jahrgang 1946 der „Pädagogik" mit fünf Monatsheften war lediglich ein schmaler Beitrag über Uschinski erschienen.[73] Auch die neun Ausgaben des zweiten Jahrgangs 1947 enthalten lediglich drei kurze Aufsätze mit

70 „Die wirkliche stählung der kader erfolgt in der lebendigen arbeit, außerhalb der schule, im kampf mit schwierigkeiten, bei der überwindung von schwierigkeiten". Lehmbruck, Gustav Wilhelm: Stalin und die Entwicklung des sowjetischen Bildungswesens. In: Pädagogik 4 (1949) 12, S. 1-9, zit. S. 7.

71 Vgl. insbes. „Über die Grund- und Mittelschule. Beschluß des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom 5. Sept. 1931. In: Anweiler/Meyer 1961, S. 178-186 u. Über die Lehrpläne und die Schulordnung der Grund- und Mittelschule. Beschluß des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom 25. August 1932 (Auszug) in: ebd., S. 188-194.

72 Vgl. zu den Begriffen Sowjetisierung, Bolschewisierung und sowjetischer Einfluss Lemke, Michael (Hrsg.): Sowjetisierung und Eigenständigkeit in der SBZ/DDR (1945-1953). (Zeithistorische Studien, Bd. 13). Köln Weimar Wien 1999, S. 12-15.

73 Vgl. Schabalow, Sergej Maximowitsch: Uschinskij, der Vater der russischen Pädagogik. „Pädagogik" 1 (1946) 1, S. 29-33. Dem vorrevolutionären Traditionsbestand der seit den 1930er Jahren in der Sowjetunion herrschenden Pädagogik wurde Uschinskijs ‚kämpferische' Pädagogik zugerechnet, und zwar wegen ihrer blumigen Sprache, ihrer angeblichen materialistischen Tendenz sowie der ihr eigenen wissenschaftlich begründeten, nichtfunktionalistischen Psychologie und ihrer Nähe zum „dialektischen materialismus".

Bezug zur sowjetischen Pädagogik. Zusammen nehmen sie einen Umfang von nur rund 13 der insgesamt 318 Seiten umfassenden einspaltigen Hauptbeiträge ein.[74] Gegen Jahresende 1947 veröffentlichte die „Pädagogik" erstmals eine knappe sowjetpädagogische Makarenko-Interpretation. Gleichzeitig kündigte die Redaktion den Abdruck der Übersetzung des Schlusskapitels des Pädagogiklehrbuchs von Jessipow/Gontscharow an, das der Makarenkoschen Kollektivpädagogik gewidmet ist.[75] Gerahmt von einem kritischen Beitrag über Dilthey[76] und einem Aufsatz über die Entwicklung der „modernen deutschen Gesellschaftswissenschaft"[77] wirkt der Text wie ein pädagogisch-propagandistischer Fremdkörper inmitten anhaltender erziehungswissenschaftlicher Selbstverständigungsbemühungen im östlichen Nachkriegsdeutschland.
Im Jahrgang 1948 der „Pädagogik" schlug sich die gesellschaftspolitische Tendenzwende[78] bereits deutlich in einer zunehmenden Nötigung zur „Parteilichkeit" und in der Akzeptanz für die ökonomische Indienstnahme der Pädagogik sowie in einer gewachsenen Zahl von „sowjetpädagogisch" relevanten Beiträgen nieder. Im Ergebnis wurden die Leser der Zeitschrift ebenso mit prominenten sowjetischen Autoren und mit Grundlagen der in der Sowjetunion herrschenden Pädagogik konfrontiert, wie mit einem akademisch befremdlichen stalinistischen Parteijargon. Inhaltlich bezogen sich die Beiträge zum einen auf den Schulunterricht und zum anderen auf Fragen der „weltanschaulich" besonders sensiblen Pädagogischen Psychologie. Der Umfang von Übersetzungen aus dem Russischen erhöhte sich auf rund 20 Prozent.[79]

---

74 Hinzu kommen sechs annotationsartige Buchbesprechungen zu sowjetpädagogischen und außerpädagogischen sowjetischen Publikationen, zwei Berichte sowie eine Kurzinformation. Zwei der drei Aufsätze beschäftigen sich mit fachdidaktischen Diskussionen zum Biologie- und Geografieunterricht. Sie sollten in einer eigenwilligen Mischung von Nähe und Distanz zu sowjetpädagogischen Entwicklungen „manchen denkanlaß für die westeuropäische pädagogik" bieten. Vgl. Heimann, Paul: Darwinismus und Schule. Naturkundliche Unterrichtsprobleme im Spiegel der Sowjetpädagogik. Pädagogik 2 (1947) 4, S. 18-22; ders.: Mensch und Umwelt im Geographieunterricht. Probleme und Erfahrungen im Spiegel der Sowjetpädagogik. Pädagogik 2 (1947) 5, S. 10-14, Zit. S. 14.

75 Jessipow 1947, S. 25. Entgegen der redaktionellen Darstellung handelt sich um das Schlusskapitel von Jessipow, B. P./ Gontscharow, N. K.: Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten, hier geprüft in der 1948 erschienenen deutschen Übersetzung der 3., vermehrten und verbesserten russischen Ausgabe. Berlin/Leipzig 1948.

76 Gerhard, Karl: Diltheys Lebensphilosophie und die Pädagogik. Pädagogik 2 (1947) 8, S. 14-24.

77 Lange, Max Gustav: Die Hauptrichtungen der modernen deutschen Gesellschaftswissenschaft (Teil II). Pädagogik 2 (1947) 8, S. 29-37.

78 Langewellpott datiert den Beginn der Übernahme der Sowjetpädagogik auf das Jahr 1949. Langewellpott 1973, S. 142.

79 Nicht eingerechnet der längere Bericht über „Die Entwicklung der Wissenschaft in der Sowjetunion seit der Oktoberrevolution". Pädagogik 3 (1948) 3, S, 44-46 und die umfangreiche Besprechung einer Neuerscheinung zur Geschichte der Sowjetunion von Gerhard, Karl: Pankratowa, A.M.: Geschichte der UdSSR. Moskau 1947. Pädagogik 3 (1948) 8, S. 373-379.

Deplatziert wirkt vor allem ein Text über Grundprinzipen „marxistisch-leninistischer“ Pädagogikgeschichtsschreibung, in dem der Autor forderte, die „leitenden grundsätze aus den werken“ von Marx, Engels, Lenin und Stalin sowie aus den Dokumenten der herrschenden Partei zu schöpfen und „parteigebunden“, zu sein. Sie müssten als „anweisungen“ verstanden werden und verlangten den Verzicht auf von „bürgerlichen historikern entlehnte[n] begriffe und redensarten“.[80]
1948 erschien ferner ein sowjetischer Beitrag über die auf Erziehung und Unterricht konzentrierte „richtige“, sich auf die „lehre des dialektischen materialismus“ stützende Psychologie und deren Kritik an der überlebten, klassengebundenen „idealistischen“ Psychologie im Allgemeinen und an der Psychoanalyse im Besonderen.[81] Zudem klang der Jahrgang 1948 mit einem Vorabdruck eines Kapitels von Rubinsteins „Grundlagen der allgemeinen Psychologie“ aus. [82]
Einen deutlichen Schub erhielt die pädagogische Sowjetisierung durch die Veröffentlichung deutschsprachiger Übersetzungen zweier Pädagogiklehrbücher 1948[83] und 1949.[84] Jessipow/Gontscharows sowjetpädagogische Antwort auf die Frage, wie Erziehung, Bildung und Unterricht zu verstehen seien, markierte fortan gleichsam die Säulen des sowjetpädagogischen Paradigmas. Nach Art eines Grundgesetzes wurden diese in den Paragrafen 1 bis 16 definiert.
Paragraf 1 reduziert Pädagogik auf eine „Wissenschaft von der (planmäßigen – Paragraf 2 – U.W.) Erziehung der Kinder“ und bestimmt sie als „Lehre von den Zielen und Aufgaben der Erziehung, ihrem Inhalt, ihren Methoden und ihrer Organisation“.
Das „marxistisch-leninistische“ Dogma wurde in den Paragrafen 3 bis 7 explizit in der Deutung des Klassencharakters der Erziehung und Pädagogik entfaltet. Paragraf 8 autorisiert die Auffassung von der Unmöglichkeit einer politikfreien Schule mit Lenin und zitiert Stalin, der Bildung als Waffe propagierte.

80 Medinskij. E.N.: Grundprinzipien einer Geschichte der Pädagogik. In: Pädagogik 3 (1948) 2, S. 35-39.

81 Vgl. Smirnow, A. A.: Die Entwicklung der sowjetischen Psychologie. Pädagogik 3 (1948) 8, S. 349-359.

82 Rubinstein, S. L.: Die Struktur des Psychischen (Teil I). Pädagogik 3 (1948) 9, S. 399-409. Die erste deutsche Übersetzung der russischen Erstauflage von 1940 erschien im Ostberliner Verlag Volk und Wissen erst 1958. Vgl. https://www.zvab.com/buch-suchen/titel/grundlagen-der-allgemeinen-psychologie/autor/rubinstein/. Die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) weist hingegen eine Ausgabe im Katalog mit „ca. 1953“ aus. Vgl. https://bbf.bsz-bw.de/cgi-bin/koha/opac-search.pl?q=Rubinstein+Grundlagen. Nachweislich wurden von der Abteilung Fernstudium der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität bereits 1957 als Studienmaterial zur Allgemeinen Psychologie Auszüge aus Rubinsteins „Grundlagen einer allgemeinen Psychologie“ herausgegeben. Ebd. Rubinsteins Monografie erlebte bis gegen Ende der DDR zahlreiche Auflagen.

83 Jessipow/Gontscharow 1949.

84 Ogorodnikow, I. T./Schimbiriew, P. N.: Lehrbuch der Pädagogik. 1. Aufl. Berlin 1949, hier zit. Nach der unveränderten 5. Aufl. 1953.

Paragraf 10 widmet sich den leitenden Begriffen. Neben Erziehung und Bildung wurde mit dem Begriff Unterricht eine dritte paradigmatische Säule aufgerichtet. Sie leitete sich aus der Auffassung ab, dass Erziehung sich vorzugsweise in institutionalisierter Form vollziehe.
Dem Terminus Erziehung schrieben Jessipow/Gontscharow eine doppelte Bedeutung zu. Zum einen stelle er den „umfassendsten Begriff dar", der „Erziehung, Bildung und Unterricht" einschließe. Zum anderen, oder wie dann maßgeblich für die Pädagogik in der DDR Ogorodnikow/Schimbiriew erklärten, in einem engeren Sinne,[85] sei Erziehung auf die „Erarbeitung" einer „Weltanschauung" und „Überzeugungen" sowie Charaktereigenschaften gerichtet. Unterricht wird als planmäßig in der Schule zu leistende Arbeit definiert, „durch welche die Schüler Kenntnisse, Fähigkeiten und Gewohnheiten … erwerben", Bildung als Ergebnis des Unterrichts bzw. „als System von Kenntnissen, Fähigkeiten und Gewohnheiten, die intellektuelle Reife und durchformte … Weltanschauung der Schüler". Alle drei Grundbegriffe seien „in einem einheitlichen Prozeß untrennbar miteinander verbunden".
Paragraf 13 bezieht Erziehung und „marxistisch-leninistische" Ideologie aufeinander. Der Text illustriert, wie weit die intellektuelle Aushöhlung und Deformation des Marx'schen Materialismus[86] durch den stalinistischen „Marxismus-Leninismus" etwa bis zur Mitte der 1950er Jahre getrieben wurde. Im Mittelpunkt stehen das Verhältnis von Erziehung, Veranlagung und Entwicklung sowie die Beziehung von Erziehung und Umwelt. Akzeptiert wurden zwar individuell unterschiedliche Anlagen der Menschen, wobei Erziehung jedoch „am ehesten imstande" sei, „die positiven Anlagen zu entwickeln und die negativen zu beseitigen". Auch die Umwelt wirke auf die Entwicklung ein. Sie sei aber selbst wiederum „erst das Ergebnis der revolutionären gesellschaftlichen Umbildung und der … Erziehung".
Diese dürftige Darstellung erwies sich sogar noch als Vorzug gegenüber dem Biologismus von Ogorodnikow/Schimbiriew. In ihrem Lehrbuch schlugen sich die Autoren parteilinientreu auf die Seite von Mitschurin und Lyssenko und suchten nach einer Synthese Marx'scher Soziologie und Mitschurin-Lyssenko'scher Vererbungslehre. Es gehe um „die konkrete Untersuchung und wissenschaftliche Analyse der Veränderung der Erbanlagen und um die entscheidende Rolle der gesellschaftlichen Bedingungen und der Erziehung bei der Entwicklung der Persönlichkeit".[87] Die These von der Verbindung von Biologismus und Pädagogik

85 Vgl. Ebd., S. 10.
86 Vgl. hierzu insbes. Marx, Karl/Engels, Friedrich: Thesen über Feuerbach. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 3. Berlin 1959, S. 5-7 u. Marx, Karl: Das Kapital. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 23. Berlin 1962a, S. 192.
87 Ogorodnikow/Schimbiriew 1953, S. 16.

zur Schaffung des sozialistischen Menschen[88] oder – noch weniger missverständlich – von der „organisierte(n) Produktionsweise des Menschen“ ist bei Ogorodnikow/Schimbiriew angelegt und wurde ein Jahr später in der „Pädagogik“ ungezügelt entfaltet.[89] Vor der Adaption derartiger biologistischer Irrlehren mochten ostdeutsche Erziehungswissenschaftler durch die noch nahe Erfahrung des Nationalsozialismus weitgehend gefeit gewesen sein. Derartige Thesen finden sich jedenfalls bei ostdeutschen Autoren nicht.

Einig waren sich die Autoren der beiden ersten sowjetpädagogischen Lehrbücher in der SBZ/DDR hinsichtlich der „Ziele und Aufgaben der kommunistischen Erziehung“. Unterschieden wurden allgemeine Ziele von denen der Körpererziehung, der geistigen Erziehung, polytechnischen Bildung, sittlichen und schließlich ästhetischen Erziehung.[90]

In beiden Pädagogiklehrwerken wurde unter Rückgriff auf Makarenko dem Kollektiv zwar eine wichtige Bedeutung zugeschrieben. Im Zentrum der Darstellung steht die Kollektiverziehung in der Schulklasse unter Leitung des Lehrers[91] jedoch nicht. Die erst nach Makarenkos Tod in der Sowjetunion breit einsetzende Rezeption von dessen (Kollektiv-) Pädagogik als Bestandteil der Erhebung Makarenkos zum pädagogisch begnadeten Genius sowie der erst anlässlich seines 10. Todestages ergangene Beschluss, eine Gesamtausgabe seiner Werke zu veröffentlichen, bietet dafür eine Erklärung. Im Ergebnis wurde Makarenkos Kollektivpädagogik ab den 1950er Jahren zum wichtigen Bestandteil des sowjetpädagogischen Paradigmas.[92] In der (pädagogischen) Psychologie löste etwa zeitgleich die Pawlow-Rezeption den sowjetpädagogischen Mitschurin-Lyssenko-Mythos ab.

---

88 Die These wird mit Hilfe eines von aus dem Russischen ins Deutsche rückübersetzten, wenn auch nicht vollständig richtig wiedergegebenen, aber sinngemäß im ersten und ab dem dritten Satz überwiegend zutreffenden Zitat von Engels autorisiert. Die nicht korrekt voneinander abgesetzten Zitatteile beginnen mit den Sätzen: „Die Arbeit schuf erst den Menschen. Sie verlieh ihm seine heutige Gestalt“. Ausgewiesen als zit. nach Marx, Karl/Engels Friedrich: Werke, Bd. XIV. O.O., S. 453 u. 454. Posnanski, N. F.: Vererbung, Umwelt und Erziehung in der Entwicklung und Formung des Menschen nach der materialistischen Lehre. In: „Pädagogik“ 5 (1950) 5, S. 3. In der vom Dietz Verlag besorgten Ausgabe heißt es: Die Arbeit [...] hat den Menschen selbst geschaffen“. Engels, Friedrich: Dialektik der Natur. In: Marx, Karl/Engels Friedrich: Werke, Bd. 20. Berlin 1962, S. 305-568, hier S. 444. Der folgende Satz des Zitats findet sich in dem Kapitel „Der Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen“ nicht.

89 Posnanski 1950, S. 8.

90 Vgl. Jessipow/Gontscharow 1949, S. 25-37; Ogorodnikow/Schimbiriew 1953, S. 51-68. Irritierend wirkt die Reihung der Ziele, in der die körperliche Erziehung vor der geistigen oder intellektuellen Erziehung rangiert, wie sie auch zwischen 1933 und 1945 privilegiert wurde.

91 Vgl. Jessipow/Gontscharow 1949, S. 279; Ogorodnikow/Schimbiriew 1953, S. 353.

92 Die „Pädagogik“ publizierte allein in den Jahren 1950 bis 1954 gut ein Dutzend Beiträge über Makarenko. Der Jahrgang 1955 richtete für die Diskussion der Kollektivpädagogik eine eigene Rubrik ein. Zwischen 1956 und 1961 erschien schließlich die siebenbändige Werkausgabe sowie 1962 ein Ergänzungsband in deutscher Übersetzung.

Der Jahrgang 1949 der „Pädagogik“ dokumentiert schließlich nachdrücklich die Tendenz zu der mit politischer Macht beanspruchten Indienstnahme der Pädagogik für die Durchsetzung wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Ziele. Damit verbunden war die verstärkte Propagierung des sowjetpädagogischen Theorie-Praxis-Verständnisses, das die Konzentration auf Fragen der Optimierung institutioneller Erziehung und (schulischer) Unterrichtung einforderte. Der Anteil „sowjetpädagogisch“ relevanter Aufsätze in den Beitragsteilen des Jahrgangs 1949 betrug nun mehr als ein Viertel. Hinzu kamen Aufsätze, Berichte und Buchbesprechungen mit ausdrücklichem Bezug zur Sowjetpädagogik. Ferner wurden Buchvorstellungen etwa zur deutschen Erstausgabe des Pädagogiklehrbuches von Ogorodnikow und Schimbiriew,[93] zur russischen Makarenko-Werkausgabe und zur russischen Uschinskij-Ausgabe publiziert.

Nicht zuletzt beteiligte sich die „Pädagogik“ mit mehreren Beiträgen am Personenkult um Stalin und zu dessen Bedeutung für die „marxistisch-leninistische“ Pädagogik. Sowjetpädagogische Beiträge nahmen in den Jahrgängen 1950 und 1951 fast die Hälfte der Abhandlungen ein. 1951 erschien in der DDR eine schmale Monografie über Stalins pädagogische Bedeutung.[94]

Obgleich einerseits zahlreiche Alt- und Neulehrer der gesellschaftspolitischen „Tendenzwende“ westwärts entkamen, dürfte andererseits dem verbliebenen Lehrpersonal insbesondere das sowjetpädagogische Gebot nach größerer Praxisnähe entgegengekommen sein. Zumal die 1950 verordnete Abkehr von der didaktisch anspruchsvolleren Reformpädagogik und die damit einhergehende Rückkehr zum schematischen erziehlichen Lernschulkonzept die Ausübung des Lehrerberufes vereinfachte. Wenn auch der „Marxismus-Leninismus“ Akzeptanzprobleme mit sich gebracht haben dürfte, so sollte die Übernahme des Lernschulmodells den einen vertraut gewesen sein, den anderen durch die Abkehr von der Reformpädagogik die Bewältigung des beruflichen Alltags erleichtert haben. Die Orientierung pädagogischer Forschung auf die sog. Verallgemeinerung gedeihlichen pädagogischen Handelns versprach zudem begehrte Antworten auf Fragen nach dem Wie ergebnisorientierter, rationeller, und − so gesehen − erfolgreicher Unterrichtsführung.[95]

Im Todesjahr Stalins und dem Jahr der für den kleineren deutschen Staat ersten existenzbedrohlichen Gesellschaftskrise erschien schließlich das erste Pädagogik-

93 Ogorodnikow, I. T./Schimbiriew, P. N.: Lehrbuch der Pädagogik. 1. Aufl. Berlin 1949., hier vorliegend in der unveränderten 5. Aufl. 1953.

94 Brumme, Hans: Stalin über Volksbildung und Erziehung. Berlin u. Leipzig 1951.

95 Vgl. Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit, die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde und die Kontrolle der Kenntnisse der Schüler. Vom 4. Juli 1950. Auszüge in: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955, ausgewählt von Uhlig, Gottfried. Eingel. von Günther, Karl-Heinz u. Uhlig, Gottfried. (Monumenta Paedagogica, Reihe C, Bd. 6). Berlin 1970, S. 365-367.

lehrbuch der DDR auf „marxistisch-leninistischer“ Grundlage. Verfasst hatte es der Direktor des forschungsführenden DPZI Werner Dorst. Das vergleichsweise schmale Werk dokumentiert den Abschluss der substanziellen Übernahme des sowjetpädagogischen Paradigmas, d.h. von deren „marxistisch-leninistischer“ oder stalinistischer Grundlage, der doktrinären Charakterisierung des „Klassencharakters“ der Erziehung und der Schule, des Stalinkults, der grundlegenden Begriffe Erziehung, Bildung und Unterricht, des Gebots erziehungswissenschaftlicher Parteilichkeit, der Einschränkung des Gegenstandes auf die intentionale, zielgerichtete Erziehung Heranwachsender und insbesondere auf den Schulunterricht[96] sowie der Verallgemeinerung erfolgreichen pädagogischen Handels als Funktion pädagogischer Forschung. Das im mehrjährigen Nachgang sowjetischer Übersetzungen verfasste Werk versetzte Dorst in den Stand, die Kollektivpädagogik Makarenkos und die inzwischen parteiliniengemäße Würdigung Pawlows einzuarbeiten.
Dorsts Adaption der Sowjetpädagogik prägte nicht nur den Gehalt des Buches, sondern in einigen Passagen auch den devoten stalinistischen Stil der Darstellung.[97] Das Buch enthält auch im Autorenverständnis die grundsätzliche Übernahme des sowjetpädagogischen Paradigmas.[98] Und dies zu einem Zeitpunkt, als Stalins Tod und der 17. Juni 1953 neue Akzente in der Entwicklung pädagogischer Wissenschaft in der DDR ankündigte.

Pädagogische Wissenschaft in der DDR und Sowjetpädagogik nach Stalins Tod und dem 17. Juni 1953 bis zur Wende von den 1950er zu den 1960er Jahren

Die in Abb. 5 exemplarisch dargestellten dramatischen Änderungen im Umgang mit der Sowjetpädagogik nach Stalins Tod und dem 17. Juni 1953 gingen anfangs ohne ersichtlichen erziehungswissenschaftlichen Verständigungsbedarf einher. Gleichzeitig erfolgte eine mit der Abkehr von Stalin verbundene intensivere Hinwendung zu Marx. Begünstigt wurde dieser Trend durch den Umstand, dass sich im Todesjahr Stalins der Todestag von Karl Marx zum 70. Male jährte. Im „Marx-Jahr“ gerieten insbesondere das Bildungsideal des vollseitig entwickelten Menschen und die Idee der „Verbindung von produktiver Arbeit mit Unterricht

96 „Die Pädagogik ist die Wissenschaft vom einheitlichen Prozess der Erziehung und Bildung der heranwachsenden Generation und vom Unterricht, dem Hauptweg seiner Verwirklichung. Die Pädagogik erforscht die Gesetzmäßigkeiten dieses Prozesses und leitet aus ihnen Grundsätze und Regeln für die praktische Arbeit des Lehrers und Erziehers ab“. Aus dem Entwurf eines Lehrbuchs der Pädagogik. In: Pädagogik 9 (1954) 10, S. 789-802, zit. S. 800.

97 Exemplarisch: „Wer also den jungen Menschen behutsam aufzieht, ihn behütet und pflegt wie ein Gärtner den jungen Obstbaum − Stalin hat den Pädagogen dieses schöne Gleichnis gesagt −, muß ein Humanist im Sinne des Marxismus-Leninismus sein.“. Dorst 1953, S. 114.

98 Vgl. z.B. Dorst 1953, S. 8.

und Gymnastik"[99] als Beiträge von Marx zur Idee der Polytechnisierung[100] allgemeiner Bildung in den Blickpunkt.

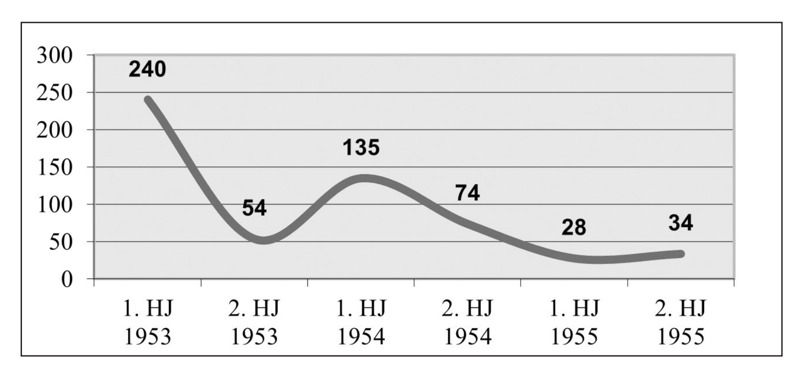


Abb. 5: Entwicklung der Seitenzahl sowjet(pädagog)ischer Beiträge in der Zeitschrift „Pädagogik"[101]

Die sowjetischen Pädagogiklehrwerke hatten diesbezüglich wenig zu bieten. Jessipow/Gontscharow deuteten immerhin kurz das Problem der „Entfremdung" einseitig ausgebeuteter Arbeiter bei gleichzeitigem Bedarf an vielseitig ausgebildeten Produzenten im kapitalistischen Industriezeitalter an, das vor allem aus der „maschinellen Produktionsweise" und der „hochentwickelte(n) Technik" resultiere.[102] Auch von polytechnischer Bildung ist die Rede.
Nach „Marx und Engels" gehe es demnach „um das Kennenlernen der allgemeinen wissenschaftlichen Prinzipien aller „Produktionsprozesse". Doch schon im selben Absatz wird das Dilemma doktrinärer und politischer Beschränkung offenbar. Zunächst stellten die Autoren mit Lenin klar, „daß das Prinzip des polytechnischen Unterrichts nicht einen Unterricht in allem, sondern in den Grundlagen der modernen Industrie überhaupt verlangt". Im nächsten Satz jedoch behaupten die Autoren, dass Lenin „deshalb" gefordert habe, „die Schüler mit der Anwendung der Elektrizität in der mechanischen und chemischen Industrie sowie mit den Grundlagen der Agronomie vertraut zu machen". Die Marx'sche Idee eines Unterrichts in Technologie − und nicht etwa in Technik − verlor sich in der erziehungswissenschaftlichen Anerkennung ökonomischer und parteiideologischer Zwänge. Sie mündete schließlich in den pädagogisch und bildungspolitisch unge-

99 Marx, Karl: Das Kapital, Bd. 1. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 23. Berlin 1962, S. 508. Vgl. z.B. zur Diskussion in der „Pädagogik" den Diskussionsbeitrag von Walter Wolf in: Lange, Wilfried: Erkenntnistheoretische und didaktische Probleme der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit. In: Pädagogik 15 (1960), S. 1107-1121, zit. S. 1119.
100 Vgl. v.a. Krapp, Gotthold: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung. Berlin 1958.
101 Vgl. auch die Zählung sowjetpädagogischer Aufsätze bei Langewellpott 1973, S. 141.
102 Vgl. Jessipow/Gontscharow 1949, S. 25.

lösten Konflikt zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Selbstredend fehlte auch die Warnung der KPdSU aus dem Jahre 1931 nicht, die „Polytechnisierung der Schule" vom naturwissenschaftlichen Fachunterricht zu trennen, weil dies angeblich „übereinstimmend mit der Lehre von Marx und Lenin" eine „‘grobe Entstellung der Ideen des polytechnischen Unterrichts'" sei.[103] Die unbedingte Unterordnung der Sowjetpädagogik unter die anerkannte Allweisheit der herrschenden Partei war denn auch der Grund dafür, dass der für einen erziehlichen Unterricht an und für sich schlüssige Zusammenhang von polytechnischem Prinzip, „produktiver Arbeit der Schüler" und Arbeitserziehung bei Jessipow/Gontscharow durch rund 150 Buchseiten verstellt ist.[104]
Auf diese sowjetpädagogische Sinndeutung der Polytechnik ließ sich eine zunehmend selbstbewusstere pädagogische Forschung in der DDR nicht ein. Die erziehungswissenschaftliche Marx-Rezeption wurde allerdings mit der Tatsache konfrontiert, dass die herrschende Bildungspolitik nach raschen theoretischen und praktischen Resultaten verlangte, wissenschaftliche Forschung solchem Zeitdruck jedoch nicht standzuhalten vermochte. Immerhin wurde die Differenz zur Sowjetpädagogik bereits anlässlich der Auswertung der im „Marx-Jahr" 1953 seitens des DPZI veranstalteten „theoretisch-praktischen Konferenz über Fragen der polytechnischen Bildung" offensichtlich. Wie Dorst in seinem Schlusswort hervorhob, gehe es um „eine polytechnische und nicht eine technische Ausbildung". Primär ziele polytechnische Bildung auf einen polytechnischen „Gesichtskreis", auf das „Verständnis für die elementarsten Prinzipien der Produktionstätigkeit in den wichtigsten Produktionszweigen" sowie auf „genauere Kenntnisse über die Produktionsprozesse".[105] Der Unterschied zwischen ideologiegeleiteter didaktischer Konstruktion und erziehungswissenschaftlicher Forschung ist schließlich in verdichteter Form eindrucksvoll in einem Autorreferat von Gotthold Krapp dokumentiert.[106] Die terminologischen Säulen des erziehungswissenschaftlichen Paradigmas wurden im Nachgang des 17. Juni 1953 durch die erziehungswissenschaftliche Marx-Rezeption gleichwohl nicht erschüttert. Die Hinwendung zu Marx zeigte jedoch bis dahin ungekannte relative pädagogisch-wissenschaftliche Souveränitätsansprüche an.
Weitere Indizien einer Ersetzung der bis dahin üblichen sowjetpädagogischen Aneignung durch deren mehr oder minder „kritische" Rezeption sind nachweisbar. Im Gegensatz zur rigorosen stalinistischen Zurückweisung des internationalen

103 Vgl. Brumme 1951, S. 60 f.
104 Vgl. Jessipow/Gontscharow 1949, S. 143 u. 285-298.
105 Dorst, Werner: Schlußwort zur „Theoretisch-praktischen Konferenz über Fragen der polytechnischen Bildung in der deutschen demokratischen Schule. Pädagogik 8 (1953) 7, S. 715-720, zit. S. 716 u. 718.
106 Krapp, Gotthold: Autorreferat: Der Gedanke der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit und der Gedanke der polytechnischen Bildung bei Karl Marx und Friedrich Engels. In: Pädagogik 11 (1956), S. 701-707.

und sowjetrussischen reformpädagogischen Erbes seit den 1930er Jahren in der Sowjetunion und in der adaptierten Verordnung über die Unterrichtsstunde aus dem Jahr 1950 plädierte Robert Alt in einem viel beachteten Aufsatz 1956 dafür, durch eine „marxistische Betrachtung … die richtige Gewichtung" der Reformpädagogik vorzunehmen. Dies bedeute Theorien und praktische Vorschläge, „die pädagogische Einsicht und pädagogisches Können bereichert haben", von jenen zu unterscheiden, die wir nicht „bejahen und unkritisch übernehmen können".[107] Andere Diskussionen, die sich zu einer selbstbewussten, mitunter auch kritischen Rezeption der Sowjetpädagogik ermutigt sahen, rankten sich um den Gegenstand und die tragenden Begriffe der Pädagogik.[108]
Gelegenheit, erziehungswissenschaftliches Selbstbewusstsein zu wagen, ergab sich ebenfalls durch den Auftrag des Staatssekretariats für das Hochschulwesen, ein eigenes Pädagogiklehrbuch herauszugeben und dabei auf Autoren aus dem der Volksbildungsadministration unterstellten DPZI zu verzichten.[109] Die Arbeiten kamen im Vorfeld der Revisionismuskampagne zum Erliegen. Immerhin bieten ein Vorabdruck des stark am sowjetpädagogischen Vorbild orientierten 1. Kapitels[110] und archivalisch überlieferte Kapitelentwürfe sowie schriftliche Stellungnahmen zu den Manuskripten Einblicke in das Maß souveräner Selbstverständigung der damaligen pädagogischen Elite an den Universitäten und Hochschulen der DDR über die Grundlagen der Erziehungswissenschaft.[111] Statt eines Pädagogiklehrwerks kam die als eine Vorabveröffentlichung zum Hochschullehrbuch gedachte „Didaktik" zustande.[112] Die Autoren meinten, mit ihrem Werk neue Wege zu gehen, die an „fortschrittliche Traditionen der deutschen Didaktik" anknüpfen. Von Sowjetpädagogik ist nicht ausdrücklich die Rede.
Das Buch verdient eine eingehende Analyse und Interpretation. Hier kann lediglich der Eindruck von einer Gemengelage aus akzeptiertem „marxistisch-leninistisch" geleitetem sowjetpädagogischem Paradigma, d.h. auch vom in ihm auf „stalinistische" Weise gespiegeltem lernschulpädagogischen Schematismus, und dem selbstbewussten Eingehen auf didaktische Bedürfnisse der „deutschen demokratischen Schule" hingewiesen werden. So fehlt zwar nicht der Hinweis auf

107 Alt, Robert: Unsere Stellung zur Reformpädagogik. Pädagogik (1956), S. 345-370, hier S. 346.
108 Vgl. z.B. Röblitz, Günther: Zum Gegenstand der Pädagogik. Pädagogik 10 (1955), S. 111-118; Wolf, Walter: Zu den Begriffen Bildung und Erziehung. Pädagogik 10 (1955), S. 223-231; Deiters, Heinrich: Zu den Begriffen Bildung und Erziehung. Pädagogik 10 (1955), S. 231-233; Kunze, Reinhold: Zur Bestimmung des Gegenstandes der Pädagogik. Pädagogik 11 (1956), S. 869-873; Wolf, Walter: Der Erziehungsbegriff und die Pädagogik. Pädagogik 11 (1956), S. 191-194
109 Vgl. zum Folg. 5.2 i. d. Bd.
110 Gegenstand und Aufgaben der Pädagogik. Pädagogik 9 (1954), S. 790-802.
111 Vgl. zum Folg. Nachlass Deiters, Mappe 18, auch 5.2 i. d. Bd.
112 Klein, Helmut u.a. (Red.): Didaktik. Unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in den Klassen 1 bis 4 der deutschen demokratischen Schule. Berlin 1956.

den Klassencharakter von Schule und Unterricht, aber die „führende Rolle" „der" Partei bleibt unerwähnt. Unterricht würde bestimmt durch gesellschaftliche Forderungen und Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Kindes. Charakterisiert sei er durch das Verhältnis von Führung durch den Lehrer und „gemeinsamer Tätigkeit von Lehrer und Schüler".[113] In und zwischen den Zeilen verwiesen die Autoren damit auf Marx und dessen Auffassung über die Bedeutung der tätigen Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur außer ihm. Der Begriff Tätigkeit fehlt in der Definition von Unterricht z.B. bei Ogorodnikow/Schimbiriew.[114] Und die Auffassung, „der Unterricht ist in der deutschen demokratischen Schule die wichtigste Form der Bildungs- und Erziehungsarbeit", akzentuiert zumindest den sowjetpädagogischen Standpunkt, der eine nahezu sich ausschließlich im Schulunterricht vollziehende erziehliche Bildung suggeriert.
Bemerkenswert ist auch die Reihung unterrichtlicher Ziele. In der „Didaktik" wird die intellektuelle Bildung und Erziehung zuerst dargestellt, die der körperlichen an vorletzter Stelle, vor der ästhetischen. Jessipow/Gontscharow und Ogorodnikow/Schimbiriew waren sich hingegen einig darin, die „Körpererziehung" vor der intellektuellen Erziehung abzuhandeln. Ob sich das Autorenkollektiv der „Didaktik" mit der Übernahme der sowjetpädagogischen Reihen- und damit unvermeidlich auch der Rangfolge nicht der nationalsozialistischen Privilegierung des Körpers vor dem Geist beugen mochte, ist ungeklärt. Hinsichtlich der Erziehung zum Patriotismus fehlt in der „Didaktik" die Erziehung zum Hass.[115] Die pädagogisch relevanten psychologischen Inhalte werden hingegen sowjetpädagogisch überwiegend durch Pawlow autorisiert. Eine Fortsetzung ähnlich gelagerter Beispiele für eine selbstbewusstere Akzentuierung der bis 1953 adaptierten Sowjetpädagogik würde eine eingehendere Analyse und Interpretation selbstredend nicht ersetzen. Diese müsste berücksichtigen, dass sich pädagogisches Denken auch in der Sowjetunion nach Stalin veränderte und auch in der Unterrichtstheorie neue Akzente zuließ.[116]

Vom Umkreis des Mauerbaus bis zur Mitte der 1980er Jahre

Der Personalaustausch in einflussreichen Positionen pädagogischer Wissenschaft im Ergebnis der Revisionismuskampagne Ende der 1950er Jahre[117] veränderte die Bedingungen für die sowjetpädagogische Rezeption und Einflussnahme. Nahe-

113 Ebd., S. 9, 11 u. 17.

114 Vgl. Ogorodnikow/Schimbiriew 1953, S. 11.

115 Vgl. Klein, Helmut u.a., S. 21 f.

116 So fand etwa die Subjektposition des „Zöglings" im Unterricht späterhin auch bei Jessipow stärkere Beachtung. Vgl. Jessipow, B. P.: Pädagogik. Lehrbuch für Einrichtungen zur Ausbildung von Lehrern der unteren Klassen. Berlin 1971, S. 18.

117 Vgl. z.B. Geißler 1995, S. 69-104, bes. 100-104; Wiegmann, Ulrich: Agenten Patrioten Westaufklärer. Staatssicherheit und Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 2015, S. 42-52; vgl. auch 5.3 i. d. Bd.

zu zeitgleich verlor sich in der bundesrepublikanischen Auseinandersetzung der politisch aggressive Sowjetisierungsvorwurf. Den Übergang von einer polemisch-kämpferischen zu einer wissenschaftlich belastbareren, sachkundigeren, moderateren Darstellung markiert Leonard Froeses Buch „Sowjetisierung der deutschen Schule“.[118] Wenig später gaben Gottfried Uhlig und Karl-Heinz Günther der Erzählung zur Rolle der Sowjetunion „erziehungsgeschichtlich“ ein für die DDR typisches, „historisch-materialistisches“ und „parteiliches“ Gepräge.[119]
Die an der Wende von den 1950er zu den 1960er Jahren in leitende Stellungen aufgerückte jüngere Generation pädagogischer Wissenschaftler verantwortete für rund drei Jahrzehnte nicht nur die parteiliche pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Deren Erfahrung rigider „parteilicher“ Disziplinierung der Vorgänger blieb lebendig. Eine Strategie der Anpassung und/oder der Kompromissfindung zwischen „marxistisch-leninistischem“ Diktat und Marxrezeption, Beobachtung internationaler Entwicklungen und Bindung an nationale Traditionen sowie in der Privatsphäre die Flucht in staatlicherseits schwer kontrollierbare Nischen als Ausweg ergaben sich für sie nach dem Mauerbau 1961 gewissermaßen unausweichlich. Mitunter ist „zwischen den Zeilen“ das Unbehagen gegenüber „marxistisch-leninistischer“ Parteiideologie und sowjetpädagogischen Vorgaben zu erahnen, während sich z.B. die damalige Redaktion der Zeitschrift „Pädagogik“ offenkundig jedweden „politisch-ideologischen“ Wendungen fügte.
Die Gratwanderung zwischen eigenem Wissenschaftsverständnis einerseits und „marxistisch-leninistischer“ „Parteilichkeit“ sowie der Akzeptanz des sowjetpädagogischen Paradigmas[120] andererseits demonstriert etwa der enzyklopädische Beitrag von Gotthold Krapp zum Stichwort „Bildung“. Sein historisch und materialistisch hergeleiteter, auf „Menschenbildung“ zielender sowie mit Marx angebahnter und autorisierter, aber trotzdem keinen sowjetpädagogischen Argwohn provozierender Kompromiss mündet in das Fazit: Bilden und Erziehen ist als „einheitlicher Prozeß“ „zweierlei, … das Fähigmachen und das Bereitmachen.[…] Die terminologische Unterscheidung beruht auf gedanklicher Analyse, um die komplexe pädagogische Praxis besser zu fassen und zu überschauen“.[121] Im sowjetpädagogischen Verständnis handelte es sich hingegen um einen mit Unterricht und miteinander „untrennbar verbundenen einheitlichen“[122] „Prozeß der Ausrüstung der Schüler mit einem System wissenschaftlicher Kenntnisse, mit Fähigkeiten und Fertigkeiten und die Formung der kommunistischen Weltanschauung“

118 Froese 1962.
119 Günther, Karl-Heinz/Uhlig, Gottfried: Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968. Berlin 1969, S. 58-61; Günther, Karl-Heinz/Uhlig, Gottfried: Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1971. Berlin 1974, S. 79-81.
120 Vgl. Vorwort. In: Frankiewicz 1963, S. V f.
121 Krapp, Gotthold: Bildung. In: Frankiewicz, Heinz u.a. 1963, S. 122-126, hier S. 126.
122 Jessipow/Gontscharow 1949, S. 16.

(Bildung) und dem „Prozeß der Herausbildung des kommunistischen Bewußtseins und kommunistischen Verhaltens bei den Schülern und der Entwicklung ihres Erkenntnisvermögens und ihrer schöpferischen Fähigkeiten und Talente" (Erziehung).[123]

In der Zeit gesellschaftlicher Stabilisierung nach dem Mauerbau wurde pädagogische Wissenschaft im Auftrag des Ministeriums für Volksbildung auf Arbeiten zur Ausgestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems konzentriert. Zwar waren mit dem sozialistischen Schulgesetz von 1959[124] dafür bereits die Grundlagen geschaffen worden. Doch erhob die neue pädagogische Elite die im SED-Parteiprogramm von 1963 verlangte Optimierung des Bildungssystems geradezu zur Initiationsleistung ihrer erziehungswissenschaftlichen Generation.[125] Sie mündete 1965 in das Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem[126]. Es erklärte „die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter Persönlichkeiten zum Ziel des Bildungssystems.[127] Die Marx'sche Charakterisierung des „vollseitig entwickelten Menschen"[128] als „Grundprinzip" einer „höheren", also kommunistischen „Gesellschaftsform"[129], wäre freilich hinreichend gewesen, um das Ziel „allseitig gebildeter, das heißt sozialistisch bewußter, hochqualifizierter, gesunder, geistig und körperlich leistungsfähiger, kulturvoller Menschen"[130] zu autorisieren. Allerdings stellen Marx'sche Formulierungen das im Bildungsgesetz ausgewiesene Ziel in nicht gerade unwesentlichen Teilen in Frage. So ist bei Marx im zitierten Zusammenhang von „volle(r) und freie(r) Entwicklung jedes Individuums" als Resultat der Entwicklung der Produktivkräfte und der Produktionsverhältnisse sowie als Bedingung dieser höheren Gesellschaftsform die Rede. Das im Bildungsgesetzt formulierte Ziel geht so gesehen und im Grunde nicht originär auf Marx zurück, sondern verweist einmal mehr auf die unbedingte Autorität herrschender marxistisch-leninistischer Parteiideologie ebenso wie mittelbar auf die Geltung des parteiideologischen Fundaments angeeigneter Sowjetpädagogik. Beides mündete in den Verzicht darauf, souverän über die Grundlagen der Pädagogik als Wissenschaft zu verfügen. Was in Abhängigkeit von der herrschenden Partei und Parteiideologie grundsätzlich nach wie vor blieb, war nach sowjetpäda-

123 Ogorodnikow/Schimbiriew 1953, S. 11.

124 Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 2. Dezember 1959. (Auszug). In: Günther, Karl-Heinz u.a. Hrsg.): Quellen zur Geschichte der Erziehung. 8. Bearb. Aufl. Berlin 1978, S.532-539.

125 Vgl. Die Gestaltung des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems der DDR in den sechziger und siebziger Jahren. In: Günther, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. 15. Aufl. Berlin 1987, S. 713-722.

126 Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem 1978, S. 539-546.

127 Ebd., S. 542.

128 Marx, Karl: Das Kapital, Bd. 1, S. 508.

129 Ebd., S. 618.

130 Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem 1978, S. 541.

gogischer Art die Ziele, Inhalte und Methoden institutionalisierter Erziehung und Bildung zu formulieren und den Charakter der schulischen Allgemeinbildung aus „parteilichen“ Vorgaben „abzuleiten“.[131]
In der Konsequenz entbehrte es denn auch der Notwendigkeit, das eigene Selbstverständnis in einem allgemein verbindlichen Lehrbuch zu formulieren. Allenfalls konnte die Pädagogische Enzyklopädie aus dem Jahr 1963 dem Anspruch einer sowjetpädagogischen Rezeption mit einiger Rücksicht auf das Erbe pädagogischer Klassik und die besonderen gesellschaftlichen Bedingungen in der DDR anstatt einer reinen sowjetpädagogischen Adaption hier und da genügen.
Dabei blieb es trotz einer stattlichen Zahl allgemeinbildungs- und unterrichtstheoretischer bzw. didaktischer, psychologischer oder bildungsgeschichtlicher und -soziologischer Monografien und Sammelwerke. Ein Grundlagenwerk zum Zwecke der selbstbewussten Bestimmung eines allgemein in der DDR geltenden pädagogischen Paradigmas beanspruchten und ersetzten sie allesamt nicht.[132]
Anstatt eines von Autoren aus dem Kreis pädagogischer Wissenschaftler in der DDR verantworteten (allgemein-) pädagogischen Grundlagen- und Standardwerks erschien 1978 als „Gemeinschaftsarbeit“ der Akademien der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR und der DDR das Buch mit dem anspruchsvollen Titel „Pädagogik“.[133] Seinen Inhalt konzentrierten die Autoren zugegeben wie die frühen sowjetischen Übersetzungen auf „Fragen der Erziehung im Kindes- und Jugendalter“. Das schloss nunmehr immerhin nicht mehr aus, dass der Gegenstand der Pädagogik − theoretisch − weiter gefasst werden kann, aber − praktisch bzw. de facto − in dem Buch auf die Erziehung und Bildung Heranwachsender konzentriert blieb.[134] Die Aufgaben pädagogischer Forschung wurden im Wesentlichen ebenso grundsätzlich nicht angetastet wie die „marxistisch-leninistischen“ Grundlagen der Pädagogik. Und analog zur Sowjetpädagogik richtete die sowjetisch-deutsche Autorengemeinschaft die Aufmerksamkeit auf Fragen des erziehlichen Unterrichts. Schließlich betonten die Herausgeber, dass das Buch sich „auf die reichen Erfahrungen der Sowjetpädagogik und die „halbhundertjährige Praxis

131 Neuner, Gerhart: Die Theorie der allseitigen Entwicklung und der neue Charakter der Allgemeinbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule. Wissenschaftliche Veranstaltung über Probleme des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens anläßlich des 15jährigen Bestehens des DPZI zu Berlin. Konferenzbericht, Bd. 1. Berlin 1969, S. 27-54, zit. S. 42.

132 Ein solches Buch war in der DDR ausschließlich als konkurrenzloses Standardwerk publizierbar.

133 Neuner, Gerhart (Leiter d. Red.)/ Babanski, Juri Konstantinowitsch/Drefenstedt, Edgar/Elkonin, Daniil Borissowitsch/Günther, Karl-Heinz/Piskunow, Alexei Iwanowitsch/Stolz, Helmut (Red.): Pädagogik. Gemeinschaftsarbeit von Mitgliedern und Mitarbeitern der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 1978.

134 Vgl. ebd., S. 103 f.

der sowjetischen Schule (stützt)“, aber auch in der DDR und anderen sozialistischen Ländern gewonnene Erkenntnisse und Erfahrungen verarbeitet.[135]
Da es aus einer Kooperation erwuchs, repräsentiert das Buch wie auch immer zustande gekommene Kompromisse zwischen einer seit den 1940er Jahren weiterentwickelten, in den Säulen des Paradigmas zwar unveränderten, aber neu akzentuierten und durch die APW der UdSSR vertretenen Sowjetpädagogik einerseits und den offiziellen Resultaten einer fast drei Jahrzehnte währenden Geschichte sowjetpädagogischer Rezeption in der DDR, hier in Gestalt des in der DDR maßgeblichen Pädagogikverständnisses der „forschungsführenden“ erziehungswissenschaftlichen „Leiteinrichtung“ andererseits.
Dass das sowjetpädagogische Paradigma in seinem Fundament unangetastet blieb, belegt nachdrücklich das traditionelle Verständnis der tragenden Begriffe Bildung und Erziehung (im Einzelnen wie in ihrem Zusammenspiel) ebenso wie die Konzentration der Darstellung auf die intentionale und institutionalisierte, speziell auf Unterricht konzentrierte Einheit von Bildung und Erziehung. Die Behauptung, dass sich „die Begriffe der Pädagogik … in einer ständigen Entwicklung und Veränderung (befinden)“, entpuppt sich durch den Abgleich der historischen und der damals aktuellen Definitionen letztlich als Rhetorik. Dem Anspruch der Autoren auf „Vervollkommnung des begrifflich-terminologischen Apparats“ diente es auch nicht, dass dem Paradigma weitere Grundbegriffe zugeordnet wurden. Dabei handelt es sich zum einen um den Terminus „Herausbildung der Persönlichkeit“, der aber ideologiegesättigt auch wiederum nur als zielgerichteter und von der „marxistisch-leninistischen Partei“ geführter gesellschaftlicher Erziehungsprozess erklärt wird. Zum anderen um den Begriff „Pädagogischer Prozeß“, der gewissermaßen als eine Art intentionale Sozialisation bzw. als zielgerichtete und geführte „Erziehung im weiten Sinne“ gefasst wurde.[136] Beide Termini ergänzen das Paradigma durch eine Prozessauffassung von Erziehung, ohne damit dessen Substanz zu revidieren.

Sowjetpädagogik vs. Pädagogik in der Sowjetunion

Mit der parteiideologisch gegenüber der sowjetischen Führungsmacht 1975/76 eingeleiteten „politisch-ideologische“ Wende vom sozialistischen zum kommunistischen Erziehungsauftrag wurde pädagogische Wissenschaft in der DDR bildungspolitisch an das sowjetpädagogische Bildungs- und Erziehungsziel angeschlossen. Das kommunistische Erziehungsziel hob Pädagogik in der DDR selbstbewusst, wenn auch visionär, auf dieselbe gesellschaftliche Formationsstufe

135 Vgl. ebd., S. 11-13.
136 Ebd., S. 114.

wie vorgeblich in der UdSSR. Für die erziehungswissenschaftliche Elite kam die Anweisung aus dem MfV ebenso überraschend wie sie irritierte.[137]
Der sich zum Forschungsproblem auswachsende kommunistische Erziehungsauftrag berührte auch das Verhältnis zur Sowjetpädagogik. Das dort von Anfang an attribuierte Bildungs- und Erziehungsziel als kommunistisch wurde selbst durch die sowjetische Praxis institutionalisierter Erziehung und Bildung nicht verunsichert. In der DDR hingegen löste der ernst genommene kommunistische Erziehungsauftrag einen Konflikt mit dem administrativen Auftraggeber aus, in dem das Verhältnis von wissenschaftlichem und „parteilichem" Selbstverständnis gegen Ende der DDR zugunsten eines wissenschaftlichen Selbstverständnisses verschoben wurde.[138]
Indessen wurde pädagogische Wissenschaft im letzten Jahrzehnt ihrer Existenz nicht nur durch den kommunistischen Erziehungsauftrag irritiert, sondern auch durch die pädagogischen und schulpolitischen Reformdiskussionen in der UdSSR besonders seit der Gorbatschow-Ära geradezu erschüttert. Auf dem 9. Pädagogischen Kongress im Juni 1989 feierte Gerhart Neuner dennoch wider besseres Wissen und wie seit Jahrzehnten üblich sowie geradezu trotzig und parteilich devot die bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Erfolge in der SBZ/DDR. Den kritischen Umgang mit dem deutschen reformpädagogischen Erbe würdigte er geradezu als vorbildlich. Letztlich verteidigte Neuner damit das sowjetpädagogische Paradigma in einer Situation, als dieses in der UdSSR und „einigen sozialistischen Ländern" aus den Fugen zu geraten schien. Das Festhalten am sowjetpädagogischen Paradigma betraf ausdrücklich nicht nur die zur Formel erstarrte Einsicht über das Verhältnis von Schule und Gesellschaft oder die Haltung zur Reformpädagogik, sondern vor allem das sowjetpädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis, den Gegenstand und Zweck pädagogischer Forschung, die erziehungswissenschaftliche Konzentration auf allgemeine Schulbildung und vor allem das Beharren auf dem „Marxismus-Leninismus" als Fundament pädagogischer Wissenschaft ebenso wie am Prinzip der „Parteilichkeit". Aus der Nötigung, im Zusammenhang mit dem kommunistischen Erziehungsauftrag zwischen Ideologie und Wissenschaft zu lavieren, und angesichts der Haltung zur Reformdebatte im sowjetischen Einflussbereich, ergab sich eine spannungsreiche Gemengelage, die sich erst durch die Implosion der DDR verflüchtigte.
Die letzte Kodifizierung der tragenden Begriffe pädagogischer Wissenschaft in der DDR war 1987 mit der Veröffentlichung des Pädagogischen Wörterbuchs[139] erfolgt. Anhand der Termini Bildung, Erziehung, Erziehung im engeren und weiten Sinne lässt sich eine Distanzierung vom sowjetpädagogischen Paradigma schwerlich belegen. Aufweichungstendenzen zeichnen sich am deutlichsten inner-

137 Vgl. Neuner 1996, bes. S. 248.
138 Vgl. hierzu ausführlich Kap. 6.2. i. d. Bd.
139 Laabs u.a. 1987.

halb der paradigmatischen Grenzen ab. Das betrifft insbesondere erziehungswissenschaftliche Schlussfolgerungen aus der eigenen Marxrezeption. So hatten sich durch die vorrangig psychologische Besinnung auf die Rolle der tätigen Auseinandersetzung des Menschen mit der ihn umgebenden „Natur“ und die Rezeption gleichgerichteter sowjetpädagogischer Psychologie und Didaktik modernere Lernstrategien entwickeln lassen. In diesen rückte die (individuelle zumindest aber die Selbst-) Tätigkeit lernender „Persönlichkeiten“ in den unterrichtstheoretischen Mittelpunkt. Deutlich hoben sich zudem Idee und Konzept der Polytechnisierung allgemeiner Bildung vom sowjetischen Modell ab. Und auch in der wissenschaftlichen Methodendiskussion kündigte sich mit der allerdings zaghaften Rückbesinnung auf das Aufsteigen zum Konkreten eine Hinwendung zu Marx und damit eine Abwendung vom parteiideologischen „Marxismus-Leninismus“ an.[140] Nicht zuletzt ließen die Definitionen der Begriffe Bildung und Erziehung im letzten Wörterbuch der Pädagogik in der DDR im Gegensatz zu den strikt doktrinären Begriffsbestimmungen konventioneller Sowjetpädagogik Deutungsspielräume und gewisse Auffassungsunterschiede zu.
Folgte man der Logik der für Sowjetpädagogik grundlegenden „marxistisch-leninistischen“ Dialektik mit dem „Gesetz vom Umschlagen quantitativer in qualitative Veränderungen“, gäbe es immerhin Grund zu der Vermutung, dass sich durch „evolutionäre[n] Veränderungen“ von „Teilsystem(en)“ des Paradigmas ein künftiger Qualitätssprung des „Gesamtsystems“ ankündigte.[141] Mit dem Zusammenbruch der DDR hatte sich freilich auch das erledigt.

140 Vgl. 5.3 i. d. Bd.
141 Klaus, Georg/Buhr, Manfred (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch, Bd. 1. 11. Aufl. 1975, S. 275f.

5.2 Bildungssystemzentrierte Gegenstandskonstitution: Allgemeinbildungstheorie statt Allgemeiner Pädagogik [1]

Robert Alts gesellschaftstheoretische Begründung der sozialen und demokratischen Schulreform

Der militärische Sieg über den Nationalsozialismus veränderte das pädagogische Ideengefüge in der sowjetischen Besatzungszone (SBZ) gravierend. Nicht nur betont nationalsozialistisch engagierte erziehungswissenschaftliche Theorien waren fortan rigoros ausgeschlossen. Auch die zunächst anhand von NSDAP-Mitgliedschaft sowie zwischen 1933 und 1945 weithin unbeschadet gebliebene Berufskarriere und/oder eine dem politischen Konservatismus indizierte Affinität maßgeblicher Repräsentanten geisteswissenschaftlicher Pädagogik zum Nationalsozialismus ging mit einem erheblichen Akzeptanzverlust traditioneller Universitätspädagogik einher. Mit den noch zukunftsunsicheren, instabilen, unter sowjetischer Besatzung jedoch politisch immer nachdrücklicher transformierten gesellschaftlichen Verhältnissen wurde der Bestand an reproduzierbaren, politisch, sozial und wissenschaftlich respektablen Erziehungstheorien auch ohne einen unmittelbaren erziehungswissenschaftlichen Selbstvergewisserungsbedarf erheblich reduziert.

Zudem war der Stellenwert allgemeinpädagogischer Reflexion nicht nur wegen dessen unterschätzter politischer und wissenschaftlicher Bedeutung, sondern vor allem in Relation zur katastrophalen Erziehungspraxis gering. Dringlicher als alle vordergründig praxisabstinente erziehungswissenschaftliche Theorie schien es, unmittelbare Bedürfnisse der zerrütteten Erziehungsverhältnisse pädagogisch zu bedienen. Das Diktat der gesellschaftlichen Relevanzfrage begünstigte zunächst jene akzentuiert anwendungsbezogenen Theorien, die praktikable pädagogische „Handlungsanweisungen" und unmittelbar verwertbares „Regelwissen" versprachen.[2] Die in den Entscheidungsprozessen über Schulstruktur und Curriculum weitgehend ausgebliebene Nachfrage erziehungswissenschaftlicher Selbstvergewisserung bewirkte zudem, dass die Verunsicherung der Theorieproduzenten längst nicht mit dem Ausmaß gesellschaftlicher Erschütterung konform ging. Ausgerechnet Heinrich Deiters, 1933 wegen vorgeblicher „nationaler Unzuverläs-

1 Gekürzte und f. d. Bd. bearb. Fassung unter dem Titel: Wiegmann, Ulrich: Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik. Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinärer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der DDR. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. (Zeitschrift für Pädagogik, 37. Beiheft). Weinheim und Basel 1997, S. 433-454.

2 Cloer, Ernst: Pädagogische Wissenschaft und Allgemeine Pädagogik in der DDR. Anmerkungen zur aktuellen Lage und Diskussion. In: Dilger, Bernhard/Kuebart, Friedrich /Schäfer, Hans-Peter (Hrsg.): Vergleichende Bildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven. Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag. Berlin 1986, S. 219-236, zit. S. 225.

sigkeit" zwangspensioniert,[3] hatte sich angesichts der geschichtlichen Last des in deutschem Namen verübten nationalsozialistischen Völkermordes zu einer „redlichen Auseinandersetzung mit den eigenen Irrtümern" bereit gezeigt, und zwar, wie er im November 1945 erklärte, „aus innerer Nötigung und um unser selbst willen".[4]

Seine anfängliche Irritation blieb die Ausnahme. Als schließlich seit Juni 1946 mit der Zeitschrift „Pädagogik" ein Medium erziehungswissenschaftlicher Diskussion in der SBZ bereitstand, waren frühere erziehungstheoretische Fronten schnell wiederhergestellt.[5] Allerdings waren die Konkurrenzbeziehungen bereits neu justiert. Während in der SBZ zunächst verbliebene geisteswissenschaftliche Erziehungstheoretiker, auch prominente Reformpädagogen,[6] sich jetzt umgekehrt proportional zu den Diskursverhältnissen von Weimar in die Defensive gedrängt sahen, hatten sozial- und schulreformerisch engagierte und vor allem sozialwissenschaftlich, im Selbstverständnis soziologisch argumentierende Pädagogen neues Selbstbewusstsein gewonnen. Geschichtlicher Verlauf und gesellschaftliche Praxis schienen sich als Kriterien früherer sozialwissenschaftlicher Prognose bewahrheitet zu haben. Zwar war die bildungspolitisch forcierte Schulreform bis dahin ohne allgemeinpädagogische Vergewisserung ausgekommen. aber die Aussicht, die Schulgesetzgebung nicht allein politisch durchzusetzen, sondern auch wissenschaftlich zu rechtfertigen, tat sich auf. Nach Rücksprache mit den sowjetischen Militärbehörden betraute der Präsident der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung Paul Wandel Robert Alt damit, die Bildungsreform in der SBZ zu begründen.

Alt war für diese Aufgabe mehrfach prädestiniert. Er personifizierte den antifaschistischen Anspruch der „demokratischen Schulreform" wie kein anderer der verfügbaren und zugleich wissenschaftlich ambitionierten Pädagogen. Zum anderen verhielt sich sein „soziologisch" verpflichteter Erziehungsbegriff ebenso wie sein gesellschaftspolitischer Enthusiasmus grundsätzlich konform mit den gesellschaftspolitischen Zielen und dem Charakter der eingeleiteten Bildungsreform. Schließlich war es unter den bereits einigermaßen renommierten und erziehungswissenschaftlich ambitionierten Pädagogen in der SBZ – außer Max-Gustav Lange – nur Alt, der sich früh zu Marx bekannte.[7]

---

3 Vgl. 3.3 i. d. Bd.

4 Deiters, Heinrich: Der deutsche Lehrer vor der Welt. In: Deiters, Heinrich: Pädagogische Aufsätze und Reden. Berlin 1957, S. 187-202, zit. S. 196.

5 Wiegmann, Ulrich: Das antifaschistische Argument in der pädagogischen Publizistik der Sowjetischen Besatzungszone 1946. In: Beutler, Kurt/Wiegmann, Ulrich (Red.): Auschwitz und die Pädagogik. (Jahrbuch für Pädagogik 1995). Frankfurt a.M. 1995, S. 127-144.

6 Vgl. z.B. Dudek, Peter: Peter Petersen: Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945-1950. Eine Fallstudie. Weinheim 1996.

7 Im Literaturanhang von Alts Dissertationsschrift ist der Bd. I von Karl Marx' Schrift „Das Kapital" verzeichnet. Vgl. Alt, Robert: Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule. Berlin u. Leipzig 1948.

Robert Alt kam der „gesellschaftlichen“ Begründung der Schulreform nach, indem er deren Charakter und Bedeutung entlang seines funktionalen Verständnisses von Erziehung interpretierte. Weil Erziehung stets „allem sozialen Leben als Mittel der Fortdauer“ der Gesellschaft „wesensmäßig zugeordnet“ ist, müsse auch „der Neubau der deutschen Schule ... seine konstruktiven Impulse und grundlegenden Aufbaugesetze aus den großen Entwicklungslinien unserer Zeit nehmen“.[8] „Aus dem vielgestaltigen Ensemble der Entwicklungslinien“ konzentrierte Alt sich auf die ausgemachte Tendenz der „Entfaltung der formalen Demokratie zur sozialen Demokratie“.[9] Und in geradezu klassisch-aufklärerischer Weise den Begriff zur Formel wandelnd schlussfolgerte er, dass „die neue Schule ... hier die Aufgabe (hat), im Rahmen einer Vervollkommnung der Demokratie den Umkreis kultureller Beziehungen für alle Schichten des Volkes nicht mehr verschieden sein zu lassen“.[10]
Allein der Funktionszusammenhang von Erziehung und Gesellschaft rechtfertigte mithin die bereits mit Gesetzeskraft ausgestattete bildungspolitische Programmatik. Allerdings erwuchs die von Alt zur Begründung für die „demokratische Schulreform“ angeführte „gebieterisch“ „drängen(de)“ Forderung nach einer Lösung der „Spannungen der Zeit“ zwischen gesellschaftlicher „Organisationsform“ und „Entwicklungsstand der Produktivkräfte“ nicht etwa unabweisbar aus den materiellen Verhältnissen der Nachkriegszeit in Deutschland selbst, sondern schien mit Marx gesellschaftstheoretisch gerechtfertigt werden zu können. Denn die gesellschaftliche Entwicklung blieb gegenüber der von Alt anhand des „Wechsel(s) des sozialen Standortes großer Massen“, der „Bodenreform“ und der „Auflösung der Konzerne“ indizierten Entwicklungsrichtung hin zur „sozialen Demokratie“[11] nicht alternativlos. In den Westzonen, d.h. auf prinzipiell gleichem „Entwicklungsstand der Produktivkräfte“[12] wie in der SBZ, wurden die Produktions- bzw. Eigentumsverhältnisse, die ja nach Marx „nur juristischer Ausdruck“ derselben sind,[13] trotz auch im Westen anfänglich verbreiteter antikapitalistischer Programmatik, schließlich überwiegend nicht vergesellschaftet.
Alt argumentierte gesellschaftsprogrammatisch und -theoretisch. Sein Versprechen, die „neue Schule“ gesellschaftlich zu begründen, d.h. der Schulreform mittels Analyse „der gesellschaftlichen Lage und der ihr immanenten Tendenz“ die

8 Alt, Robert: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Pädagogik 1 (1946) 1, S. 12-22. Nachdruck in: Alt, Robert: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Günther, Karl-Heinz/König, Helmut/Schulz, Rudi. Berlin 1975, S. 68-85, zit. S. 68.
9 Ebd., S. 69.
10 Alt 1975, S. 75.
11 Ebd., S. 69-70.
12 Ebd. S. 70.
13 Marx, Karl: Zur Kritik der Politischen Ökonomie. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 13. Berlin 1961, S. 7-160, zit. S. 9.

„notwendige Richtung (zu) weisen“,[14] löste er nicht ein, unabhängig davon, wie sehr der seinem Erziehungsdenken immanente sozial-egalitäre Anspruch zu Recht erhoben wurde.
Seine gesellschaftstheoretische Argumentation wäre für die Geschichte pädagogischer Wissenschaft in der SBZ/DDR weniger bedeutsam, wenn deren Logik sich nicht ebenso politisch als nützlich erwiesen hätte wie sie sich für die pädagogische Wissenschaft in der DDR folgenreich entwickelte.[15] Zum ausdrücklich „soziologischen“ Zweck, und nicht nur aufgrund ungünstiger Forschungsbedingungen, meinte Alt darauf verzichten zu können, Quellen zu erschließen.[16] Das Material, auf das er sich stützte, war ein vorgefundenes, bildungsgeschichtlich bearbeitetes. Seine wissenschaftliche Absicht war Interpretation, und zwar einer Methode folgend, die ihren Schöpfern zufolge jedoch die Gefahr der Schematisierung heraufbeschwört. Abstraktionen über den Gang der Geschichte, so Marx und Engels in der „Deutschen Ideologie, „können nur dazu dienen, die Ordnung des geschichtlichen Materials zu erleichtern ... Sie geben aber keineswegs ... ein Rezept oder Schema, wonach die geschichtlichen Epochen zurechtgestutzt werden können“.[17]
Seiner Dissertationsschrift wie seiner späterhin auch für die altbundesdeutsche Diskussion attraktiven, weil kapitalismuskritischen „gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule“ gemeinsam ist die Gratwanderung zwischen methodengeleiteter bildungsgeschichtlicher Analyse, Theorie und Ideologie. In der Konsequenz wurde nicht etwa die widersprüchliche Einheit von Erziehung und Gesellschaft historisch-materialistisch analysiert, sondern für das Verständnis von Erziehung als Funktion interpretierter gesellschaftlicher Wirklichkeit geschichtsideologisch argumentiert und Erziehung zudem gesellschaftsprogrammatisch funktionalisiert.
Nicht nur Alts „soziologische“ Methode verleitete zum Verzicht auf erziehungswissenschaftliche Selbstvergewisserung, sondern mehr noch die unterstellte handlungsleitende Konsequenz des funktionalen Erziehungsbegriffs. Das erkannt geglaubte Entwicklungsgesetz entpflichtete gleichsam, Theorie und Praxis von

14 Alt 1975, S. 68.

15 Schon seiner 1937 fertiggestellten, notgedrungen jedoch erst 1946 an der Berliner Universität vorgelegten und schließlich 1948 publizierten Dissertationsschrift ist dieselbe Logik eigen. Auch sie hatte er dem Ziel verpflichtet, Bildungsgeschichte vor allem „aus den Produktionsverhältnissen“ zu deuten. Alt, Robert: Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule. Berlin u. Leipzig 1948, S. 7. Alt bediente sich einer Begrifflichkeit, die u.a. an Marx anknüpft. Vgl. zur Marx-Rezeption Alts Rang, Brita: Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945-1965. Frankfurt a.M. 1982, insbes. S. 78.

16 Ebd.

17 Marx, Karl/Engels, Friedrich: Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd.: Werke, Bd. 3. Berlin 1959, S. 27.

Erziehung in deren tatsächlicher Beziehung zu anderen der Gesellschaft „innewaltenden Kräften“[18] zu bedenken.
Aber nicht nur Robert Alt, sondern mit ihm das Gros der sozial- und schulreformerisch mobilisierten Pädagogen meinte sich zunächst einig mit den bildungspolitischen Bestrebungen in der frühen SBZ. Etwaige pädagogische Souveränitätsansprüche gegenüber den bildungspolitischen Initiatoren der „demokratischen Schulreform“ mochten geradezu widersinnig anmuten. Das spannungsreiche Verhältnis von Politik und Pädagogik blieb in zeitgenössischer Perspektive vorerst verdeckt bzw. unkritisiert.[19]
In der Konsequenz der Auffassung von Erziehung als „Funktion der Gesellschaft“[20] schlussfolgerte Alt, dass im Gang der Entwicklung hin zur „sozialen Demokratie“ ebenfalls eine „grundlegende Wandlung in den Bildungsinhalten“ sowie auch hinsichtlich des „Bildungsvorgang(es)“ „sich vollziehen“ werde.[21]

Die Durchsetzung des funktionalen Erziehungsbegriffs

Mit Alts gesellschaftstheoretischer Begründung der „demokratischen Schulreform“ war der funktionale Erziehungsbegriff zwar bereits am Beginn der SBZ/DDR-Bildungsgeschichte sowohl erziehungswissenschaftlich eingeführt als auch sogleich bildungspolitisch etabliert. Aber er war in der mit der Gründung der Zeitschrift „Pädagogik“ 1946 initiierten Suche nach einer „erneuerten“, theoretisch fundierten Erziehungswissenschaft, „die weder das individuum noch die gesellschaft verabsolutiert“[22], trotzdem nicht alternativlos. Die beabsichtigte Durchmusterung des überkommenen Wissensbestandes „nach veralteten und rückständigen“ Erziehungstheorien brachte zuerst die Auffassung von der „relativen pädagogischen Autonomie“ zutage, die in der frühen SBZ vor allem durch Theodor Litt präsent war.
Litt, nach seiner 1937 von ihm erbetenen Emeritierung im Oktober 1945 auf den Lehrstuhl an der Leipziger Universität zurückberufen, hatte in einem Vortrag auf einer Arbeitstagung in Berlin im Juni 1946 seine Auffassung über den Widerspruch zwischen Politik und Pädagogik bekräftigt. Auch eingedenk der Erfahrung

---

18 Ebd., S. 68.

19 Bildungshistorisch hätte das Versagen etwa der Theorie von der relativen Autonomie der Pädagogik gegenüber vergangener gesellschaftlicher Entwicklung der Jahre 1933 bis 1945 begriffen werden können. Problematisiert wurde das Verhältnis von geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Nationalsozialismus jedoch auch bekanntlich in der Bundesrepublik erst seit den 1960er Jahren. Vgl. Lingelbach, Karl-Christoph: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Überarb. Zweitausgabe. Frankfurt a.M. 1987.

20 Alt 1975, S. 69.

21 Ebd., S. 83 u. 85; vgl. Wiegmann, Ulrich: Robert Alt - Reformpädagogik und Erziehungsbegriff. In: Keim, Wolfgang/Weber, Norbert H. (Hrsg.): Reformpädagogik in Berlin − Tradition und Wiederentdeckung. Frankfurt a.M. u.a. 1998, S. 292-320.

22 Die Redaktion: Zum geleit. In: Pädagogik 1 (1946) 1, S. 1.

nationalsozialistischer Erziehungsokkupation verlangt er, jetzt „der auffassung zu begegnen, die … den erzieherischen vorgang zum bloßen vollzugsorgan der überpersönlichen werdezusammenhänge herabdrückt“.[23]
Die weiteren Vorgänge wirken geradezu symptomatisch für eine sich bereits 1946 entwickelnde Praxis des Umgangs mit konkurrierenden erziehungswissenschaftlichen Theorien: Max-Gustav Lange, maßgebliches Redaktionsmitglied der „Pädagogik“, die bis dahin noch Theodor Litt als Redaktionskollegen auswies, bat diesen, den Vortrag im Heft 4/1946 publizieren zu dürfen. Litt stimmte nur zögernd zu. Bereits in der darauffolgenden Ausgabe wurde durch die „Redaktion“ die Auseinandersetzung in einer Weise betrieben, wie sie Litt zufolge im Interesse einer Zusammenarbeit nicht geführt werden sollte.[24] Lange, der Autor der „redaktionellen“ Erwiderung, entschuldigte in einem Brief an Litt zwar die Art und Weise des Umgangs mit dessen Aufsatz, indem er „angesichts des Streites um den Artikel“ „die Durchsetzung der Veröffentlichung geradezu als Erfolg“ zu interpretieren sich mühte. Er räumte jedoch auch ein, sich „der Logik“ der Anklage Litts, der Methode vermutete, „nachträglich“ nicht verschließen zu können.[25]
Max Gustav Langes „redaktionelle“ Reaktion auf die Thesen Litts war vernichtend ausgefallen, auch wenn Lange sich dies rückblickend nicht eingestehen mochte und den sowjetischen Zensoren der Zeitschrift den Vorfall anlastete.[26] Lange hatte Litt bezichtigt, bürgerlichem Denken und vergangener imperialistischer Wirklichkeit verhaftet zu sein. Zwar gestand auch er in seiner Gegenrede dem Erzieher zu, „sich in seinem beruf immer als erzieher zu verhalten“. Aber es komme eben darauf an, „welche inhaltlichen aufgaben jeweilig dem erzieher durch die konkrete lage der gesellschaft gestellt werden“.[27]
Litt hatte das gerade erst kurz zuvor in die erziehungswissenschaftliche Diskussion der SBZ soziologisch eingeführte Postulat des gesellschaftspolitischen Primats in Frage gestellt. Indem er die Chance zu „relativ autonomem“ pädagogischen Denken und Handeln einforderte, waren nicht nur traditionelle erziehungswissenschaftliche Gräben erneut aufgebrochen. Zwar mochte die Vehemenz der redaktionellen Distanzierung den Vertretern der Sowjetischen Militäradministration nicht genügt haben. Und tatsächlich war sie weniger rigoros ausgefallen als es eine bereits allgemeine Geltung des „politisch-ideologisch“ aufgeladenen funktionalen Erziehungsbegriffs erlaubt hätte. Sie erübrigte trotzdem fortan, die Kontroverse

23 Litt, Theodor: Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers. In: Pädagogik 1 (1946) 4, S. 214-224, zit. S. 221.
24 Brief von Theodor Litt an Max-Gustav Lange vom 12. Januar 1947. DIPF/BBF-A, Sign. 2664.
25 Brief von Max Gustav Lange an Theodor Litt vom 21. Januar 1947. Ebd.
26 Lange, Max-Gustav: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Mit einer Einleitung von Gurland, Arcadius R. L. (Schriften des Instituts für Politische Wissenschaft, Bd. 3). Frankfurt a.M. 1954., S. 276-277, Anm. 789.
27 Die Redaktion (Lge. Kürzel für Lange, Max-Gustav): Die „Autonomie der Pädagogik“. Pädagogik 1 (1946) 5, S. 279-287, zit. S. 284-286.

fortzusetzen. Litt kündigte seine Mitarbeit an der „Pädagogik“ auf. Ein Jahr später nahm er einen Ruf der Bonner Universität an.
Heinrich Deiters‘ zeitgleiches, aber weniger entschiedenes Veto gegenüber dem funktionalen Erziehungsbegriff, demzufolge zwar dem politischen Diktat des Pädagogischen zu widersprechen sei, dieses aber angesichts des gegenwärtigen „inneren zustand(es) unseres volkes“ zumindest temporär akzeptiert werden müsse,[28] blieb der Auseinandersetzung in der zweiten Hälfte der 1950er Jahre überlassen.[29]
Nach der zur erziehungswissenschaftlichen Grundsatzdebatte aufgewerteten Kontroverse mit Litt war die allgemeine erziehungswissenschaftliche Geltung des funktionalen Erziehungsbegriffs noch ernsthaft nur durch die anhaltende Relevanz der Reformpädagogik gefährdet. Bereits 1947 ging Robert Alt daran, den „Ruf ‚vom Kinde aus'“[30] grundsätzlich in Frage zu stellen.[31] Dazu veranlasst sah er sich durch verbreitete reformpädagogische Einflüsse auf die Unterrichtspraxis. Indem er seinem funktionalen Erziehungsbegriff konsequent folgte, distanzierte er die „demokratische Schulreform“ in der SBZ systematisch von der reformpädagogischen Tradition. Man dürfe, so sein Hauptargument, nicht vergessen, „daß die heutige gesellschaftliche Situation und somit auch die Gestaltung und Funktion der Schule und ihres Unterrichts eine andere ist als zur Zeit jener die fortschrittlichen Lehrer ergreifenden Bewegung“.[32]
Brisant wurde sein Plädoyer schon wenig später, als es von den inzwischen radikalisierten Gegnern der Reformpädagogik und Befürwortern der Sowjetpädagogik aufgegriffen wurde, die seit der bildungspolitischen Tendenzwende 1947 und besonders im Umkreis des 4. Pädagogischen Kongresses 1949[33] an bildungspolitischem Einfluss gewannen. Alts funktionales Erziehungsverständnis bot den antireformpädagogischen Eiferern eine bündige Legitimation für deren ohnehin klassenkämpferisch motivierte Auseinandersetzung mit den Traditionsbeständen der sog. spätbürgerlichen Pädagogik. Die schließlich in der ersten Hälfte der 1950er Jahre auch von Alt kurzzeitig mitgetragene „grobschlächtige und schlechthin verdammende“ Beurteilung der Reformpädagogik[34] war angesichts seiner bil-

28 Deiters, Heinrich: Die Stellung des Lehrers in der Auffassung der pädagogischen Reformbewegung. In: Pädagogik 1 (1946) 3, S. 163-170, bes. 167-170, zit. S. 170.

29 Geißler, Gert: Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 6, S. 913-940. Nachdruck in: Geißler, Gert: Die Erziehungswissenschaftliche Diskussion 1955-1958. In Geißler/Wiegmann 1995, S. 69-104.

30 Alt, Robert: Zum Problem der Unterrichtsmethode in der demokratischen Schule (1947). In: Alt 1975, S. 86-108, zit. S. 89.

31 Vgl. Wiegmann 1998, S. 296 f, 304-311.

32 Alt 1975, S. 88.

33 Vgl. Geißler, Gert: Die bildungspolitische Tendenzwende 1947-1949. In: Geißler/Wiegmann 1995, S. 41-68.

34 Alt beschuldigte 1949 die Reformpädagogik, mitverantwortlich für die Ausgrenzung der Volksschülerschaft von wissenschaftlichem Wissenserwerb gewesen zu sein. Auch sein erziehungstheoretisches Verständnis von lebens- und gegenwartsnaher Erziehung setzte er nunmehr entschieden

dungspolitisch und erziehungswissenschaftlich exponierten Stellung sowie unter den Bedingungen rigider, doktrinär verpflichteter Schulpolitik begrifflich geradezu unvermeidlich. Eine zumindest selektive Rezeption zu rechtfertigen, gelang Robert Alt erst 1956. Gegenüber dem soziologisch fixierten Erziehungsbegriff blieb seine spürbare pädagogische Sympathie mit dem Gedankenreichtum der Reformpädagogik – wie schon 1947 – trotzdem hilflos. Alts Text aus dem Jahre 1947 beinhaltet zahlreiche semantische Indizien seiner Verunsicherung: „So wird vielleicht mancher Errungenschaft ... eine andere Bedeutung zukommen, so wird dieser oder jener mit Emphase verkündeten Neuerung ... vielleicht sogar eine negativ zu bewertende Rolle zuerkannt werden müssen".[35] Oder: Es sei falsch, „ausnahmslos ‘natürliches Lernen’ zu fordern ...".[36] Usf.

Bildungspolitisch hatte der funktionale Erziehungsbegriff immerhin seine Funktionalität erwiesen. Einer „Grundlegung der Erziehungswissenschaft" jedoch genügte er Max-Gustav Lange zufolge noch keineswegs. Die Auffassung über den „wechselseitigen zusammenhang von gesellschaft und erziehung" charakterisierte er als „binsenwahrheit".[37] Vor allem aber kritisierte er die von dem Begriff ausgehende „gefahr der verwandlung der erziehungswissenschaft in soziologie". „Dieser gefahr entgeht man, wenn man nicht übersieht, daß der in erziehungsprozessen stehende vergesellschaftete mensch immer selbst sein verhalten aufbauen muß, wenn er dabei auch immer den mannigfaltigsten einwirkungen unterliegt".[38] Anstatt im soziologisch begründeten funktionalen Erziehungsbegriff zu verharren, plädierte Lange dafür, eine moderne Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissen-

---

von zugegeben durchaus erfolgreichen reformpädagogischen Bemühungen ab, eine lebens- und gegenwartsnahe Methodik zu kreieren. Vgl. Alt, Robert: Einige Gesichtspunkte zur Gestaltung unserer Schulbücher (1949). In: Alt 1975, S. 132-190, hier , S. 143 u. 154. Und in einem Vortrag, den er anlässlich eines Aufenthaltes 1954 in China gehalten hatte und dessen deutschsprachige Manuskriptfassung überliefert ist, erklärte er: „Wir hatten nach 1945 lange und schwere Auseinandersetzungen mit allen diesen reformerischen Ansichten, die gerade in den sonst fortschrittlich gesinnten Kreisen unserer Lehrerschaft weite Verbreitung gefunden hatten. [...] Es bedurfte langer Diskussionen, bis die Mehrzahl der Lehrer erkannte, dass jene Reformbewegungen, an denen sie früher teilgenommen hatten, in Wahrheit nur reformistische, opportunistische Manöver gewesen waren, dass jene Reformbewegungen nur scheinbar dem Verlangen nach der Abkehr von einem dogmatischen und starren Unterricht nachgaben, dass aber der wahre Kern der Methodenlosigkeit der war, der grossen Masse des Volkes ein gründliches systematisches Wissen zu verweigern, ihr nur bruchstückhafte Kenntnisse zu vermitteln und so das Bildungsniveau der Arbeiter- und Bauernmassen möglichst gering zu halten". Deutschspr. Manuskr. des Vortrages aus dem Jahr 1954 in China, Bl. 9. DIPF/BBF-A – Nachlass Alt, Nr. 7. Pädagogische Vorträge. Vgl. mit Alt, Robert: Über unsere Stellung zur Reformpädagogik (1956). In: Robert Alt 1975d, S. 411-444, bes. S. 443.

35 Alt 1975, S. 88.

36 Ebd., S. 90, Hervorhebung von mir – U.W.

37 Lange, Max-Gustav: Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 1 (1946) 3, S. 144-154, zit. S. 149)

38 Ebd., S. 151.

schaft zu begründen, d.h. sich den „rechten zugang zur erziehungswirklichkeit zu sichern", „aufgabe und ziel der erziehungswissenschaft" zu untersuchen, sich Klarheit über „ihre methode, ihre gliederung, ihre stellung zu den anderen wissenschaften und zur pädagogischen praxis" zu verschaffen.[39]
Dieser allgemeinpädagogische Anspruch sperrte sich gegen bildungspolitische Instrumentalisierung. Er war nach Langes „Republikflucht" 1950 offenbar in der frühen Bundesrepublik (und Westberlin) ebenso wenig willkommen, wie er spätestens seit 1948/49 in der SBZ/DDR obsolet wurde. 1946 aber war Langes Plädoyer noch Teil der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in der frühen SBZ. Indem Lange sich in der Auseinandersetzung mit dem funktionalen Erziehungsbegriff der Beziehung von Erziehungsgeschehen und Erziehungsidee als Gegenstand von Erziehungswissenschaft versicherte und zugleich das alle „bewegende verhältnis von gesellschaft und erziehung" forschend zu entscheiden trachtete, suchte er eine sozialwissenschaftlicher Tatsachenforschung gegenüber aufgeschlossene, materialistische Wissenschaft von der Erziehung zu begründen. Erziehungswissenschaftliche Identität und „die rechte berücksichtigung der tatsache, daß es immer der sich in bestimmten gesellschaftlichen verhältnissen verhaltende mensch ist, der erzieht und erzogen wird",[40] schlossen sich für ihn nicht aus. Damit konturierte er eine Allgemeine Pädagogik, an deren Maßstäben sich auch die späteren, ebenfalls Marx beanspruchenden Versuche einer (real-) sozialistischen (Allgemeinen) Pädagogik in der DDR messen lassen müssen.

Das Hochschullehrbuch „Pädagogik" – eine Zwischenbilanz für die Jahre 1953-1956

Die Arbeiten an dem allerdings unvollendet gebliebenen Hochschullehrbuch „für systematische Pädagogik" eignen sich in mehrfacher Weise für eine vorläufige Bilanzierung des Verhältnisses von erziehungsbegrifflicher Selbstbeschränkung und „politisch-ideologischer" Disziplinierung „pädagogischer Wissenschaften" in der frühen DDR. Zum einen folgte der Ausarbeitungsprozess einer Periode unnachgiebiger „parteilicher" Instrumentalisierung auch des erziehungswissenschaftlichen Denkens im weiteren Umkreis der DDR-Gründung und im Zusammenhang mit der Durchsetzung des stalinistischen „Marxismus-Leninismus". Die Arbeiten begannen, als Stalins Tod und wenig später die Ereignisse des 17. Juni 1953 das auf Sicherung der Macht durch die Sowjetunion angewiesene Herrschaftsgefüge der SED erschüttert hatten. Sie fielen damit in jenen Zeitraum, der politisch durch den „Neuen Kurs" der SED-Führung bestimmt war und der jenen machtpolitischen „Klärungsprozess" einleitete, in dessen Ergebnis die sog. „demokratisch-zentralistischen" Herrschaftsstrukturen in der DDR für die nach-

39 Ebd., S. 154.
40 Ebd.

folgenden Jahrzehnte gefestigt werden konnten.[41] Zeitweilige relative politische Instabilität ermöglichte, dass sich in „Wirtschaft, Wissenschaft und Verwaltung Fachkompetenz wieder stärker“ behaupten konnte. Innerhalb des Herrschaftszirkels entstanden damit Mitte der 1950er Jahre Freiräume auch für konstruktives, sachgerechtes erziehungswissenschaftliches Denken.[42] Die Produzenten pädagogischen Wissens schienen zeitweilig dem bildungspolitisch-doktrinären Zwang, Wissenschaft zu simulieren, entrinnen zu können.[43]

Für die thematische Bilanzierung bietet sich das „Hochschullehrbuch für systematische Pädagogik“ zum anderen auch deshalb an, weil die beteiligten Erziehungswissenschaftler der dem Volksbildungsministerium nachgeordneten erziehungswissenschaftlichen Zentrale nicht unmittelbar beteiligt wurden. Das die Arbeiten beauftragende Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen verzichtete ausdrücklich auf Mitarbeiter des Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut und gewann die Autoren vorrangig aus dem „Lehrkörper“ zunächst der Pädagogischen Fakultäten, dann aus den Pädagogischen Instituten der Universitäten und Hochschulen. Während die pädagogische Diskussion der Jahre 1955-1958 leitende Bildungspolitiker und Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Elite zusammenführte und die zum Politikum sich auswachsende Debatte immer auch sensibel auf die bildungspolitischen Signale der SED-Führung reagierte, ermöglichte die Funktionsbestimmung des Lehrbuches den Autoren zunächst weit stärker, sich auf Probleme pädagogischer Forschung und Lehre zu besinnen. 1956 liefen die Arbeiten am Hochschullehrbuch aus. Vermutlich mündeten die Auseinandersetzungen um das Hochschullehrbuch in die von der Redaktion der Zeitschrift „Pädagogik“ geführte Diskussion ein und fanden mit deren bildungspolitischem Abbruch ihr Ende.

Die – allerdings thematisch konzentrierte und angesichts ungünstiger Quellenlage nur fragmentarische – Analyse der Diskussion im Zusammenhang mit den Arbeiten am Hochschullehrbuch „Pädagogik“ lässt somit zumindest eine erste Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher, speziell allgemeinpädagogischer Selbstverständigung und Staatsdoktrin unter den widersprüchlichen Bedingungen zeitweiliger herrschaftlicher Instabilität erwarten.

Von besonderem thematischen Interesse sind zwei des schließlich auf insgesamt 12 Kapitel angelegten Lehrbuchs.[44] Dabei handelt es sich zum einen um den von

---

41 Wiegmann, Ulrich: SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung des Machtverhältnisses im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur „entwickelten (real-) sozialistischen Gesellschaft“. In: Dudek, Peter und Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. (Zeitschrift für Pädagogik. 30. Beiheft). Weinheim u. Basel 1993, S. 75-88.

42 Vgl. Geißler 1992.

43 Vgl. Benner, Dietrich/Sladek, Horst: Ist Staatspädagogik möglich? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72 (1996) 1, S. 2-15, hier S. 12-13.

44 Vgl. zum Folg. DIPF/BBF-A, Nachlass Deiters, Mappe 18.

Heinrich Deiters zu verantwortenden Versuch, das „Wesen der Erziehung und Bildung“ − so der Arbeitstitel des III. Kapitels − zu beschreiben, zum anderen um das Kapitel I „Grundlagen der Pädagogik“, das zunächst gemeinsam von dem Hallenser Direktor des Instituts für Praktische Pädagogik Hans Herbert Becker, zugleich Leiter des Projektes, und Walter Wolf, dem ehemaligen kommunistischen Lehrer und Buchenwald-Häftling, damals Pädagogikprofessor in Potsdam, bearbeitet wurde. Überliefert ist eine 25 Manuskriptseiten umfassende Disposition dieses Kapitels. Im offenkundigen politischen Übermut des Jahres 1956 versuchte Becker mit Unterstützung des zuständigen Staatssekretariats und im Einvernehmen mit Deiters, seinen Koautor aus der Mitverantwortung zu drängen und den verärgerten Wolf stattdessen an weniger bedeutsamen Lehrbuchkapiteln zu beteiligen. Eine Neufassung wenigstens von Thesen zum Kapitel I steht der Analyse jedoch nicht zur Verfügung.

Sachlich kaum zu rechtfertigen und auch ohne jede Begründung sollte in dem Hochschullehrbuch ein bildungsgeschichtliches Kapitel ausgespart werden. Über die Veranlassung dazu lässt sich nur spekulieren. Zum einen wäre der Verzicht plausibel, wenn schon in der Planungsphase des Hochschullehrbuchs „Pädagogik“ die „Geschichte der Erziehung“ einem besonderen Lehrbuch vorbehalten gewesen sein sollte, das dann unter diesem Titel 1957 in erster Auflage erschien. Andererseits wären die Autoren der „Systematischen Pädagogik“ bei einer Entscheidung für ein bildungsgeschichtliches Kapitel wohl am funktionalen Erziehungsbegriff nicht vorbeigekommen. Das wiederum hätte die mit dem Projekt verbundene Chance zur erziehungswissenschaftlichen Selbstverständigung von vornherein limitiert. Als sich die erziehungswissenschaftliche Diskussion und die Auseinandersetzungen zwischen Politik und Pädagogik in der DDR 1956 zuspitzten und Erziehungswissenschaft dem politisch-doktrinären Herrschaftszirkel zu entgleiten drohte, hatte überdies das Bild von der Erziehungs- und Schulgeschichte längst zu einer Form gefunden,[45] die sich in den nachfolgenden drei Jahrzehnten grundsätzlich behauptete.[46]

Nach der Erinnerung von Karl-Heinz Günther[47] war auch Deiters an der Ausarbeitung dieses Abrisses der Erziehungsgeschichte beteiligt gewesen. Deiters Kapitelentwurf zum „Wesen der Erziehung und Bildung“ für das Lehrbuch „Systematische Pädagogik“ zeugt indes noch von einiger (allgemeinpädagogischen) Selbstverständigungsbereitschaft. Der undatierte Entwurf (1954/55) lässt sich als

45 Grundprobleme der deutschen Pädagogik. Ergebnisse aus den vier Arbeitskreisen beim DPZI zur Vorbereitung des V. Pädagogischen Kongresses. Hrsg. vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. (Beiheft der Pädagogik). Berlin 1956.

46 Vgl. dagegen Günther, Karl-Heinz: Geschichte der Pädagogik in der DDR. Einige Anmerkungen aus der Erinnerung. In: Cloer, Ernst/Wernstedt, Rolf (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994, S. 115-133, hier S. 125-126.

47 Vgl. Günther 1994, S. 124.

Versuch lesen, das Verhältnis von „marxistisch-leninistischer“ Lehre und eigenem Erziehungsverständnis auszuloten.
Im Paragraf 1 seines Textes suchte sich Deiters Klarheit über „die Ziele der Erziehung“ zu verschaffen. Zwar war er bemüht, sich die Auffassung vom gesellschaftlichen Charakter der Erziehung zu eigen zu machen. Er widersetzte sich aber zugleich dem durch Alt eingeführten Postulat, Pädagogik habe aus vorgefundenen gesellschaftlichen Verhältnissen, wie es Deiters interpretierte, „in theoretischer Form“ pädagogische Folgerungen zu ziehen. Stattdessen plädierte er für die Souveränität pädagogischer Wissenschaft und vor allem für deren reflexive Funktion: „Denn da die Ziele der Erziehung aus den gesellschaftlichen Verhältnissen [? – U.W.], so finden wir sie auch bereits im System der Erziehung mehr oder weniger vollständig verwirklicht. Die pädagogische Theorie entnimmt daher die Ziele der Erziehung aus der erzieherischen Wirklichkeit selbst“, aus der sie „entspringen“, sowie aus „der pädagogischen Literatur“. Im Weiteren betonte er, dass der Erziehungswissenschaft insbesondere die Aufgabe zufalle, die Erziehungsziele „aus den gesellschaftlichen Verhältnissen zu erklären“. Dieser interpretative Anspruch aber hätte Erziehungswissenschaft u.a. verpflichtet, Bildungspolitik und pädagogische Praxis jeweils in ihrem Verhältnis zueinander kritisch zu bedenken. Und ausdrücklich gegen eine parteiliche, insbesondere bildungspolitische Instrumentalisierung der Pädagogik wandte er ein, dass es falsch sei, „die Ziele nur dort zu suchen, wo sie zur Anleitung des Erziehers ausdrücklich aufgestellt oder programmatisch entwickelt sind“.
Mit seinem kurzen Exkurs zum Charakter und zur Bedeutung des Erziehungsziels setzte Deiters sich nicht nur von der Auffassung Alts ab, sondern distanzierte sich noch mehr von der Deutung des gesellschaftlichen Charakters des Erziehungsziels durch den damaligen Direktor des DPZI Werner Dorst, der immerhin bis gegen Ende der 1950er Jahre zu den einflussreichsten Erziehungswissenschaftlern in der DDR rechnete. Dorst hatte 1953 unter Berufung auf Lenin und Stalin gemeint, dass „die pädagogischen Anschauungen ... den gesellschaftlichen Charakter, den ideologischen Inhalt und die Formen der Erziehung und Bildung (bestimmen)“.[48] Und weiter unten erläuterte er, dass es erst unter sozialistischen Verhältnissen möglich sei, „Basis“ und pädagogische Wissenschaft (als Teil des sog. Überbaus) widerspruchsfrei miteinander zu versöhnen.[49] Deiters Überlegungen zum gesellschaftlichen Charakter des Erziehungsziels gingen an Dorsts erziehungstheoretischer „Richtschnur“[50] geradewegs vorbei.
Die aus den Lehrerbildungseinrichtungen eingegangenen kritischen „Stellungnahmen“ zu dem in Umlauf gegebenen Kapitelentwurf dürften Deiters hinsicht-

48 Dorst, Werner: Erziehung Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule. Grundlagen. Berlin 1953, zit. S. 52.
49 Vgl. ebd., S. 54-55.
50 Ebd.

lich seiner Überlegungen zum gesellschaftlichen Charakter des Erziehungsziels bestätigt haben. Moniert wurde vor allem Deiters' bescheidene Anmerkung zur polytechnischen Erziehung sowie seine offenkundige 'revolutionstheoretische' Unkenntnis. Dieser Befund ist einigermaßen überraschend, weil Deiters' erziehungswissenschaftlicher Selbstverständigungsversuch seinen Kritikern als solcher überhaupt nicht erkennbar gewesen war. Abgesehen von der wiederum aufgeworfenen Relevanzfrage allgemeinpädagogischen Denkens insbesondere für die Lehrerbildung genügte möglicherweise den um ihre Stellungnahme ersuchten Pädagogen, dass Deiters sich bemüht hatte, einschlägige, „ideologisch" besetzte Termini zu verwenden.
Allerdings hatten die Gutachter des Manuskripts nicht zu Unrecht Deiters thematischen Schwerpunkt eher in einer detaillierten Deskription der Erziehungsziele als in ihrer erziehungswissenschaftlichen „Grundlegung" vermutet. Diese war Hans-Herbert Becker und Walter Wolf vorbehalten gewesen. Damit kommt deren ausführlicher Disposition zum Kapitel I „Grundlagen der Pädagogik" für die zu prüfende Behauptung politisch-doktrinärer Selbstdisziplinierung unter den Bedingungen zeitweiliger relativer politischer Instabilität eine besondere Bedeutung zu. Allerdings lassen sich Einflüsse der vorausgegangenen „politisch-ideologischen" Disziplinierung insbesondere seit der bildungspolitischen Tendenzwende 1947/48 bis zur Ausrufung des „Neuen Kurses" schwerlich von vermuteter erziehungswissenschaftlicher Selbstbeschränkung ablösen. Zweifellos waren Becker und Wolf bemüht, sich nicht in Widerspruch zur herrschenden „Ideologie" zu setzen. Ihr Ziel war es, eine wissenschaftliche, den Gegensatz von Theorie und Praxis überwindende Pädagogik auf der Grundlage des dialektischen und historischen Materialismus zu konstituieren. Diese sollte ihre Vorzüge gegenüber der als typisch für die bürgerliche Klassengesellschaft ausgemachten „älteren" Pädagogik insbesondere dadurch erweisen, dass sie „angewandte" und „deskriptive" Erziehungslehre zugleich sein könne und überdies unter den Bedingungen des planmäßigen sozialistischen Aufbaus in die Lage versetzt werde, den Widerspruch von Sozialisation und Erziehung aufzuheben.
Damit war relative erziehungswissenschaftliche Souveränität nicht in jeder Hinsicht schon von vornherein ideologisch verwehrt. Zum einen beanspruchten Becker und Wolf immerhin nach wie vor einen ausschließlich pädagogisch-wissenschaftlich zu bearbeitenden Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit als originären erziehungswissenschaftlichen Gegenstand. Außerdem schlossen sie Irrtum trotz methodischer Sicherheit nicht rigoros aus. Und schließlich beanspruchten sie für die pädagogische Wissenschaft, „die Ziele und Aufgaben, den Inhalt und die Methoden der deutschen demokratischen Erziehung" zu bestimmen. Das aber hätte bedeuten müssen, diese nicht bildungspolitisch-ideologischer Definitionsmacht zu überlassen.

Pädagogisch-wissenschaftliche Vergewisserung erwarteten Becker und Wolf allerdings vorrangig doktrinär sowie von der sensiblen Beobachtung der sowjetischen Diskussion. Stalin gewährte ihnen die richtige Anwendung der dialektischen Methode, Kostjuk belehrte sie über das Verhältnis von Vererbung und Entwicklung, Pawlow versprach, die Funktionsweise des menschlichen Organismus als „genotypisches" „psychophysisches" „Ganzheitssystem" ergründet zu haben, und das Verständnis der Begriffe Erziehung und Bildung wurde der sowjetischen Lernschulpädagogik entlehnt.
Bezüglich der „Quellen der pädagogischen Forschung" unterschieden Becker und Wolf „wichtige" „Quellen literarischer Art" von der pädagogischen Wirklichkeit. Zu ersteren rechneten sie in dieser Folge die Werke der „marxistisch-leninistischen" Klassiker, Parteibeschlüsse und administrative Verordnungen, das „klassische pädagogische Erbe", das „Schrifttum der Sowjetpädagogik" sowie die pädagogische Belletristik und Werke der „schönen Literatur" – eine Quelle, für die Deiters votiert hatte.
Aus der pädagogischen Wirklichkeit, als zweiter „Quelle der pädagogischen Forschung", wurden „die Erfahrungen unserer besten Lehrer, Erzieher, Pionierleiter, Eltern u.a." dem ansonsten „ablaufende(n)" und daher im ganzen wohl weniger interessanten „Erziehungs- und Bildungsprozeß" gegenübergestellt.
Die überlieferten Stellungnahmen von Lehrerbildnern stellten die Kapiteldisposition grundsätzlich nicht in Frage. Vielmehr scheint im Allgemeinen deren Perfektionierung mittels kollektiver Weisheit intendiert gewesen zu sein. Allein Deiters übte vehement Kritik.[51] So wandte er sich gegen die Auffassung, pädagogische Wissenschaft würde „erst ... auf der philosophischen Grundlage des dialektischen und historischen Materialismus (möglich)" sein. Außerdem wandte er sich gegen die Konzentration des Gegenstandes der Pädagogik auf „die Erziehung der heranwachsenden Generation". Ferner fragte er an, ob für das Verständnis des Verhältnisses von Vererbung und Entwicklung eine sowjetische Autorisierung nötig sei. Vor allem aber lehnte er die sowjetpädagogische Definition der Begriffe Erziehung und Bildung ab.[52] In einer eigens für den Autorenkreis des Hochschullehrbuches ausgearbeiteten mehrseitigen begriffsgenetischen Begründung suchte er seinen Autorenkollegen plausibel zu machen, dass Erziehung und Bildung[53] nicht etwa „zwei Seiten des selben Vorganges" sind, sondern historisch gewachsene „Synonyma", „die den gleichen Gegenstand in seiner Gänze bezeichnen" und an den pädagogischen Anspruch allseitiger Menschenbildung geknüpft sind.
Zusammen mit der allgemeinpädagogischen Substanz seines eigenen Kapitels dürfte Deiters' beispiellos gebliebene Kritik an der von Becker und Wolf versuchten Grundlegung der Pädagogik jenes Maß an wissenschaftlicher und „politisch-

51 Vgl. 2.3.1 i. d. Bd.
52 Vgl. Ogorodnikow, I.T./Schimbiriew, P.N.: Lehrbuch der Pädagogik. 5. Aufl. Berlin 1953.
53 Vgl. z.B. ebd., S. 11.

ideologischer“ Nonkonformität umreißen, das unter den Herrschaftsbedingungen in der DDR Mitte der 1950er Jahre Sanktionierung noch nicht zwingend herausforderte. Becker, der wahrscheinlich für den ersten Teil der Disposition verantwortlich zeichnete und wenige Jahre später zur Zielscheibe in der „Revisionismusdebatte“ wurde, schien sich überwiegend noch erziehungswissenschaftlicher Inszenierung verpflichtet zu wissen, während Wolf wohl bar jeden szientistischen Gewissenskonflikts eine „historisch-materialistische“ Pädagogik in der DDR zu begründen beabsichtigte.
Selbst unter den Bedingungen machtpolitischer Instabilität und der an sie gebundenen Erwartung, kritischem Erkenntnisinteresse und wissenschaftlichem Wahrheitsanspruch wieder Geltung verschaffen zu können, war mithin im Allgemeinen und nach wie vor die erziehungswissenschaftliche Geltung der herrschenden Doktrin nicht in Frage gestellt worden. In dem seit 1953/54 und dann verstärkt 1955/56 angesichts der bereits erfahrenen herrschaftlichen Restriktion nur zögernd wieder aufgenommenen und bereits 1958 politisch abgebrochenen Diskurs lernte die künftige pädagogische Elite der DDR, sich „politisch-ideologisch“ zu bescheiden. Der damalige erziehungswissenschaftliche Nachwuchs wurde in eine Praxis „einsozialisiert“,[54] in der vor allem Grenzen und Konsequenzen allgemeinpädagogischer Selbstvergewisserung erfahrbar waren.
Schon am Beginn der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik in der SBZ/DDR hatte Alts funktionaler Erziehungsbegriff nicht nur die Indienstnahme der schulpädagogischen Praxis für die Verwirklichung „marxistisch-leninistischer“ Sozialprogrammatik gerechtfertigt, sondern auch das gesellschaftliche Funktionsverständnis pädagogischer Wissenschaften vorgezeichnet. Der „Marxismus-Leninismus“ bestimmte spätestens seit der Wende von den 1940er zu den 1950er Jahren die Erkenntnisziele und -methoden der „Gesellschaftswissenschaften“ in der DDR. Über die schulpädagogische „Wirklichkeit“ wurde seit der Durchsetzung des schulpolitischen Führungsanspruches der SED in den Jahren 1947-1953 und der Installation eines effizienten Systems politischer Führung der Schule seit 1957[55] bildungspolitisch gewacht und entschieden. Damit waren der Gegenstand der „pädagogischen Wissenschaften“, auf den sich die Lehrerbildner, aber auch die pädagogischen Mitarbeiter der außeruniversitären erziehungswissenschaftlichen Zentrale in der Hauptsache verständigt hatten, des Weiteren die Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung, schließlich das sozialpolitische Rollenverständnis „pädagogischer Wissenschaften“ sowie infolge der Rezeption der Sowjetpädagogik auch die leitenden Begriffe pädagogischen Denkens einer disziplinären

54 Vgl. Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996, S. 70-182, hier S. 98.

55 Vgl. Geißler, Gert: Das schulpolitische System der SBZ/DDR. In: Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Frankfurt a.M. 1996, S. 3-160.

Selbstvergewisserung entrückt. Auf solchen Fundamenten ließ sich allenfalls eine „sozialistische Pädagogik" begründen, deren Exponenten sich des engen Radius' (bildungs-) politisch legitimer pädagogischer Forschung sicher waren.
Anstelle eines Lehrbuches für „Systematische Pädagogik" erschien 1956 die erste systematische Darstellung der Didaktik in der DDR. Der Notwendigkeit, die sie voraussetzenden allgemeinen „Grundlagen der Pädagogik" zu offenbaren, entledigten sich die Autoren, die teilweise im Übrigen auch an der Ausarbeitung der „Systematischen Pädagogik" beteiligt gewesen waren, indem sie es den Lesern überließen, sich „Kenntnisse über die Grundlagen der Pädagogik und über die allgemeine Theorie der Bildung und Erziehung" zuvor selbst anzueignen.[56] Zur zentralen didaktischen Kategorie wurde das Bildungs- und Erziehungsziel erhoben. Dieses werde „dem Lehrer der deutschen demokratischen Schule ... in staatlichen Dokumenten gegeben".[57]

Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik

Noch ganz unter dem Eindruck des machtpolitischen Abbruchs der erziehungswissenschaftlichen Diskussionen während der 1950er Jahre[58] zogen sich die maßgeblichen pädagogischen Wissenschaftler in der DDR seit der Wende von den 1950er zu den 1960er Jahren aus allgemeinpädagogischen Vergewisserungsbemühungen zurück.[59] Gerhart Neuner, der im Ergebnis der nachhaltigen bildungspolitischen und parteilichen Disziplinierung gegen Ende der 1950er Jahre zum führenden Pädagogen in der DDR befördert wurde, sah nunmehr „die Kraft und Macht der Erziehung ... darin, daß sie den objektiven Gesetzmäßigkeiten vom Werden des neuen Menschen zum Durchbruch verhilft".[60] Für das Funda-

---

56 Vgl. Klein, Helmut u.a. (Red.): Didaktik. Unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in den Klassen 1 bis 4 der deutschen demokratischen Schule. Berlin 1956, hier S. 16.

57 Ebd., S. 19.

58 Neuner, Gerhart: Die Theorie der allseitigen Entwicklung und der neue Charakter der Allgemeinbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule. Wissenschaftliche Veranstaltung über Probleme des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens anläßlich des fünfzehnjährigen Bestehens des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts zu Berlin vom 28. September bis 3. Oktober 1964. Berlin 1964, S. 27-54, hier S. 39.

59 Als Aufgabe der Pädagogik verzeichnet die Kleine Pädagogische Enzyklopädie aus dem Jahre 1960: Sie „hat den verantwortungsvollen Auftrag (,) die Schulpolitik des ersten deutschen Arbeiter- und Bauernstaates verwirklichen zu helfen". Allgemeine Pädagogik ist als Disziplin „der pädagogischen Wissenschaft" aufgeführt. Definiert wird sie wie folgt: „Die allgemeine Pädagogik untersucht die grundlegenden, in allen Bereichen der Erziehung und Bildung gültigen Fragen und hat die Aufgabe, die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Prozesses aufzudecken. Forschungsgegenstände der allgemeinen Pädagogik sind z.B. die Erziehung allseitig gebildeter Menschen unter den Bedingungen der sozialistischen Gesellschaft; das Verhältnis von Erziehung und Bildung im pädagogischen Prozeß". Frankiewicz, Heinz/Brauer, Helmut, (Hrsg.): Kleine Pädagogische Enzyklopädie. Berlin 1960, S. 329 u. 330. Diese Formulierung wird in der zweibändigen, 1963 verlegten Ausgabe unverändert übernommen.

60 Neuner 1964, zit. S. 40.

ment seiner für notwendig befundenen Allgemeinbildungstheorie, „die marxistische Entwicklungsauffassung", lehnte er wegen der vorgeblichen Tatsache, dass diese sich längst in der „gesellschaftlichen Praxis der sozialistischen Länder und in wissenschaftlichen Untersuchungen hervorragend bewährt" habe", jeglichen Korrekturbedarf ab.[61] Das „marxistisch-leninistisch" definierte Menschenbild wiederum, das der „marxistischen Entwicklungsauffassung" aufruhe, bestimme die „Grundkonzeption der Erziehung und Entwicklung des Menschen". Für die „pädagogischen Wissenschaften" blieb somit vorrangig, den neuen Charakter der Allgemeinbildung „abzuleiten".[62] Auch der führende Didaktiker des DPZI Edgar Drefenstedt hatte dieselbe wissenschaftlich-pädagogische Aufgabe verstanden und angenommen. Seine Frage lautete: „Wie gehen wir an diese Aufgabe heran?"[63]

Nicht einer gewissen Situationskomik entbehrte, dass ausgerechnet auf jener Veranstaltung, auf der Neuner und Drefenstedt neben den anderen Exponenten der neuen pädagogischen Elite zu allererst mit ihrer wissenschaftlich-pädagogischen Weichenstellung zu Wort kamen, ein sowjetischer Gastredner ganz unsensibel gegenüber der gerade ausgestandenen Debatte jene allgemeinpädagogischen Fragen erneut aufrührte, von denen sich das versammelte, noch junge pädagogische Establishment der DDR soeben zu verabschieden im Begriff war.[64] Das Verhältnis von pädagogischer Wissenschaft, Bildungspolitik und „Ideologie" blieb jedoch von dieser Art Sowjetpädagogik weithin unbeeindruckt.

Karl-Heinz Günther, der auf dieser Veranstaltung das Bild des künftigen pädagogischen Wissenschaftlers entwarf, verlangte von diesem u.a. eine Beherrschung der wesentlichen Grundlagen der pädagogischen Wissenschaft. Insbesondere ging es ihm um die „wesentlichen pädagogischen Gesetzmäßigkeiten und kausalen Zusammenhänge, um Begriffe und Kategorien, Theorien und Hypothesen".[65] Allerdings vermied er es, auf die Schwierigkeiten zu verweisen, sich solche Kenntnisse anzueignen. Sollte der pädagogisch-wissenschaftliche Nachwuchs Dorsts sowjetpädagogisch inspirierte Schrift aus dem Jahre 1953 studieren, zumal Dorst zu den gerade erst Gemaßregelten gehörte? Oder die sowjetpädagogische Literatur,

---

61 Ebd., zit. S. 39.

62 Dass für die Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik in etwa zeitgleich politische und ökonomische „Abnehmerinteressen" an Bedeutung gewannen, ist für die hier geprüfte These von nachrangiger Bedeutung. Vgl. Steinhöfel im Gespräch mit Cloer in Steinhöfel, Wolfgang (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation. Wissenschaftler antworten auf Fragen zur Pädagogik. Neuwied 1996, hier S. 82 f.

63 Drefenstedt, Edgar: Neubestimmung der Allgemeinbildung und Entwicklung der Lehrplantheorie. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule 1964, S. 80-102, zit. S. 80.

64 Koroljew, F.F.: Neue Fragen für die pädagogische Wissenschaft. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule 1964, S. 160-176.

65 Günther, Karl-Heinz: Probleme der Ausbildung pädagogischer Wissenschaftler. Zehn Jahre Aspirantur am Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule 1964, S. 128-159, zit. S. 131.

obwohl in der DDR bis dahin die Aufgabe postuliert wurde, eine den Bedingungen in der DDR gerecht werdende sowjetpädagogische Rezeption zu bevorzugen? Die Antwort, die durch Drefenstedts Frage prägnant vorgezeichnet war, findet sich späterhin in aller gängigen Pädagogik-Literatur. Zu Grundlagen „pädagogischer Wissenschaften" in der DDR wurden das Wissen über den Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft, insbesondere über den sog. Klassencharakter der Erziehung, wovon schon Alts frühe Texte handelten, sowie die Kenntnis des allseitigen und harmonischen Persönlichkeitsbildes und der sog. Aufbaugesetze der sozialistisch/kommunistischen Gesellschaft. Die Exponenten der „pädagogischen Wissenschaften" hatten die Grenze von einer reflexiv bemühten Erziehungswissenschaft zu einer „politisch-ideologisch" rezeptiven Pädagogik überschritten. So wie Alt Erziehung in die Gesellschaft funktional eingebunden begriffen hatte, wurde Pädagogik in soziale Vielfalt „verwoben" und gesellschaftspolitisch instrumentalisiert. Ihre Aufgabe bezog wissenschaftliche Pädagogik aus parteilicher, dem Primat der Ökonomie folgender Gesellschaftspolitik, ihre Grundlagen und Methoden entlehnte sie dem „dialektischen und historischen Materialismus" und ihre „pädagogische(n) Weisheiten" schöpfte sie vorzugsweise aus der Sowjetpädagogik und aus der pädagogischen Klassik. Eine Allgemeine Pädagogik hatte im Grunde jeglichen Geltungsanspruch verloren. Was blieb, war bildungsgeschichtliche Vergewisserung und die Abwehr alternativer „Pädagogiken", vor allem aber, Erziehung auf allgemeinbildungstheoretischem Fundament im Interesse gesellschaftlicher Progression zu optimieren. Der engere Zirkel der pädagogischen Elite hatte auf souveräne, Selbstreflexion ermöglichende Grundlagen der Pädagogik weithin verzichtet, und vor allem Neuner hielt mit Definitionsmacht bis gegen Ende der DDR an dieser Entscheidung fest.[66] Zunächst nur wenige ahnten den Verlust. Zuerst in Didaktik[67] und pädagogischer Wissenschaftsgeschichte[68] wurde seit den 1970er Jahren die Nachfrage nach allgemeinpädagogischer bzw. erziehungsphilosophischer Vergewisserung für die „pädagogischen Wissenschaften" in der DDR wiederum virulent. In den 1980er Jahren schließlich gewannen jene allgemeinpädagogischen Fragen allmählich wieder an disziplininterner Bedeutung, die mit dem Bekenntnis zum Marxismus-Leninismus und dem Prinzip

66 Vgl. Eichler, Wolfgang: Methodologische Fragen der Theoriebildung in der Allgemeinen Pädagogik der DDR. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen 1994, S. 96-115, hier S. 113.

67 Klingberg, Lothar: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin 1972.

68 Vgl. Hofmann, Franz: Pädagogische Wissenschaft. Erkundungen ihrer historischen Dimension. In: Steinhöfel, Wolfgang (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik. Weinheim 1993, S. 9-26, hier S. 10; Ahrbeck, Rosemarie: Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals. 2. Aufl., Berlin 1984.

wissenschaftlicher Parteilichkeit aufgegeben worden waren.[69] Die Potenz des sich mühsam regenerierenden, aber disziplingeschichtlich unaufgeklärten allgemeinpädagogischen Denkens blieb indes durch die unstrittige Funktionszuschreibung an Allgemeine Pädagogik, „zwischen Marxismus-Leninismus, der Philosophie und anderen Wissenschaften einerseits und den spezielleren pädagogischen Disziplinen andererseits" zu vermitteln,[70] beharrlich in Frage gestellt.

69 Vgl. u.a. Möller, Heidemarie: Totalitätsbegriff und Gesellschaftsanalyse – Zur Erschließung der Dialektik von Totalität und Moment für pädagogisches Denken. In: Probleme der Entwicklung der pädagogischen Theorie in der gegenwärtigen Etappe der Gesellschaftsentwicklung. Kolloquium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Karl-Heinz Günther. Berlin 1986, S. 46-62; Salzwedel: Werner: Versuch zu einer Allgemeinen Pädagogik in der DDR. In: Steinhöfel, Wolfgang: Spuren der DDR-Pädagogik. Weinheim 1993, S. 120-149; Laabs, Hans-Joachim u.a. (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin 1987, S. 17-19.

70 Eichler 1994, zit. S. 99.

5.3 Die Diskussion des Verhältnisses von Theorie und Praxis 1946-1989

Vorbemerkungen

Die Kommunikation zwischen Pädagogen aus Ost und West und auch eine angemessene Wahrnehmung der Pädagogik der DDR war historisch und wird bis heute dadurch erschwert, dass das Verständnis für die je eigene Sprache der wissenschaftlichen Kulturen fehlt. In kleinen Zirkeln gab es zwar den Versuch, deutsch-deutschen Missverständnissen zu begegnen[1], aber das blieb begrenzt. Spätestens nach dem Mauerbau 1961 blieb die ost-westdeutsche Kommunikation jahrzehntelang auf den kleinen Personenkreis ausgesuchter sog. Reisekader begrenzt. Sprache versagte zunehmend als Mittel fachlicher Verständigung.[2] Allenfalls einige fachlich ausgewiesene Beobachter der jeweils anderen Seite wussten noch Näheres vom Gegenüber.

Die ost-westliche Differenz der Sprachen ist auch Jahrzehnte nach dem Ende deutscher Teilung evident. Das gilt besonders für Begriffe und Argumente, die vermeintlich in beiden pädagogischen Kulturen identische Probleme beschreiben, z.B. der für die deutsche pädagogische Tradition so signifikante Topos der Beziehung von Theorie und Praxis. Es ist deshalb notwendig, den Umgang mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis durch die pädagogische Wissenschaft in der DDR als Bestandteil deutscher Wissenschaftsgeschichte zu entschlüsseln und nicht allein grundbegrifflich für die Sozialphilosophie.[3]

In der Pädagogik der DDR besaß der Begriff eine mehrfache Referenz. Wissenschaftslogisch gesehen bezeichnete er das Erkenntnisobjekt einer Erfahrungswissenschaft, traditionell gesprochen die „Erziehungswirklichkeit“ oder das Objekt der Erfahrung, wie es z.B. in der „Tatsachenforschung“ Peter Petersens diskutiert wurde. Pragmatisch war Praxis aber gleichzeitig auch der Handlungskontext, in dem Lehrer und Erzieher tätig waren und sind; Praxis stellt hier das professionelle Handlungs- und Erfahrungsfeld dar, das der Aufklärung und Orientierung durch Forschung, Beobachtung und Reflexion – „Theorie“ – bedarf. In der für die Pädagogik der DDR zentralen Grundlagentheorie von Marx haben beide Begriffe wiederum eine philosophisch je spezifische Bedeutung, in der Erkenntnis- und Handlungsmöglichkeiten zugleich thematisiert werden, und zwar als „Einheit von

---

1 Vgl. Dudek, Peter: Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis. Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952-1974. München 1993; Biermann, Jost: Der Schwelmer Kreis (1952-1975). Eine deutsch-deutsche Friedens- und Bildungsreforminitiative in den Spannungen des Kalten Krieges. Unter besonderer Berücksichtigung der 1950er Jahre. Frankfurt a.M. u.a. 2017.

2 Hackel nahm das Erscheinen des Buches von F.C. Weiskopf zum Anlass, auf Befunde zur ost-west-deutschen Sprachentfremdung aufmerksam zu machen. Hackel, Walter: Weiskopf, F.C.: Verteidigung der deutschen Sprache. Berlin 1955. In: Pädagogik 11 (1956) 7, S. 556.

3 Vgl. Bourdieu, Pierre: Entwurf einer Theorie der Praxis. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 291). 4. Aufl. Frankfurt a.M. 2015, S. 152.

Theorie und Praxis". Dabei ist Praxis die veränderungsbedürftige gesellschaftliche Wirklichkeit und die wahre Theorie und d.h. die zugleich einzig legitime Ideologie werden zur Instanz, legitime und notwendige Veränderungen von anderen zu unterscheiden". Die Debatte über Theorie und Praxis in der DDR nimmt diese unterschiedlichen Bedeutungsdimensionen auf, wie im Folgenden gezeigt werden soll, und spiegelt vor allem die Schwierigkeiten, die Referenzen der Analyse konsistent zu verbinden.

Quellengrundlage für die Antwort auf die Frage nach dem Umgang der pädagogischen Wissenschaft in der DDR mit der Theorie-Praxis-Beziehung bildet die Zeitschrift „Pädagogik", deren erste Ausgabe im Juni 1946 erschien. Das letzte der durchgesehenen Monatshefte datiert vom September 1989, d.h. aus der Zeit unmittelbar vor der Implosion der DDR. Die mit dem Untertitel „Beiträge zur Erziehungswissenschaft" gegründete Monatsschrift besaß als zunächst ausdrücklich erziehungstheoretisch ambitionierte, im Abonnement allgemein erhältliche, überregionale Fachzeitschrift bis zum Ende der DDR eine Monopolstellung in der Sowjetischen Besatzungszone und der DDR. Seit 1950 wurde sie vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI)[4] und ab 1970 von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW)[5] herausgegeben. Unter dem Titel „Pädagogik und Schulalltag" erschien die „Pädagogik" ab September 1990 bis 1997. Mit dem geänderten Titel vollendeten die Herausgeber den aus dem „Marxismus-Leninismus" abgeleiteten, über Jahrzehnte propagierten, bereits wenige Jahre nach der Gründung zur leitenden Idee erhobenen, vorgeblich dialektischen Zusammenhang von pädagogischer Theorie und (Schul-) Praxis.

Der Einfluss westlicher Praxistheorien ist in den untersuchten 44 Zeitschriftenjahrgängen erwartungsgemäß nicht erkennbar. Wenn es etwa um die Beobachtung bzw. Selbstbeobachtung von Praktiken pädagogischen, überwiegend unterrichtlichen Handelns ging, dann ist immerhin ein Interesse an deren „Verallgemeinerung", am Begreifen des Beobachteten oder der „Erfahrung" bzw. der theoretischen „Durchdringung" pädagogischen Tuns nachweisbar. Doch soll eine quasi praxistheoretische Perspektive die Untersuchung nicht bestimmen. Die Zeitschriftendurchsicht wurde vielmehr von der Frage geleitet, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis abgegrenzt gegenüber dem Westen, weithin unabhängig von transatlantischen „turns" und eingebunden in das sowjetische Herrschaftssystem „wissenschaftlich und parteilich" verhandelt wurde. Eine formale, möglicherweise sogar computergestützte Begriffssuche wurde nicht angestrengt. Der Anspruch, alle eventuell thematisch relevanten Texte gebührend beachtet zu haben, besteht

4 Vgl. v.a. Zabel, Nicole. Zur Geschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. Eine institutionsgeschichtliche Studie. TU Chemnitz 2009. http://monarch.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5937/data/Dissertation.pdf.

5 Vgl. v.a. Malycha, Andreas: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970-1990. (Beiträge zur DDR-Wissenschaftsgeschichte, Bd. 1). Leipzig 2008.

nicht. Selbstredend waren Beiträge, in denen das Verhältnis von Theorie und Praxis explizit erörtert wurde, wesentlich. Internationale Autorinnen und Autoren, darunter in der Mehrzahl sowjetische, wurden nicht berücksichtigt, um die Konzentration möglichst auf die Verständigung innerhalb der „DDR-pädagogischen" Community zu begrenzen. Das ist zugegeben insofern problematisch, als der Einfluss der Sowjetpädagogik auf die so bezeichnete pädagogische Wissenschaft eine Geschichte hat, die nicht durchgängig mit dem im Kalten Krieg geborenen Begriff Sowjetisierung angemessen charakterisiert ist.[6]

Erziehungsverhältnisse, Schulreform und „Tatsachenforschung" – Praxis in der erziehungswissenschaftlichen Selbstverständigung 1946-1950

Die erste Ausgabe der Zeitschrift eröffnete die Redaktion mit ambitionierten zugleich aber widersprüchlichen Botschaften.[7] Einerseits betonte sie den Bruch mit der in vorfaschistischer Zeit dominierenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik und vor allem mit der nationalsozialistischen Erziehungsideologie. Sie versprach, sich fortan um eine „nach strengen wissenschaftlichen Grundsätzen" aufgebaute „Erfahrungswissenschaft" zu bemühen. Andererseits legte sie sich darauf fest,

6 Überhaupt scheint der Begriff einen sowjetischen Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung in der SBZ/DDR zu unterstellen, der schlicht das Maß der sog. Amerikanisierung des Westens auf die Entwicklung in Ostdeutschland überträgt, und dies ohne Rücksicht auf die in Deutschland folgenreiche Geschichte des überwiegend von politisch geschürten Vorbehalten, Ängsten und deutscher Feindpropaganda, nach 1917 zudem von Antikommunismus und Antibolschewismus belasteten deutsch-russischen Verhältnisses. Vgl. zur Sowjetisierung der Pädagogik in der DDR Wiegmann, Ulrich: Zur Geschichte der Sowjetisierung und des sowjetpädagogischen Einflusses auf die Grundlagen pädagogischer Wissenschaft in der SBZ/DDR. In: Kasper, Tomas/Kestere, Iveta/Nobik, Attila (Hrsg.): „Zero Hour"?: Pedagogical Science in the 1950s in Central, Eastern and Southeastern Europe (Im Druck) sowie den Abschnitt 3 in 5.1 i. d. Bd.

7 Vgl. Die Redaktion: Zum Geleit. In: Pädagogik 1 (1946) 1, S. 1-2. Max-Gustav Lange sah sich selbst als Chefredakteur der „Pädagogik". In den ersten Jahrgängen der Zeitschrift wurde Kleinschreibung praktiziert. Die Zitate wurden hier und nachfolgend diesbezüglich und auch sonst der nach dem aktuellen Duden geltenden Rechtschreibung angepasst. Zu den Biographien von Alt und Lange vgl. 3.1 i. d. Bd.; Wiegmann, Ulrich: Robert Alt. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE), Bd. 1. Bad Heilbrunn 2012, S. 36; Wiegmann, Ulrich. Max Gustav Lange. In: Ebd., Bd. 2, S. 268-269; Lange, Max-Gustav: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Mit einer Einleitung von Gurland, Arcadius R. L. (Schriften des Instituts für Politische Wissenschaft, Bd. 3). Frankfurt a.M. 1954; Eichler, Wolfgang/Sladek, Horst (Hrsg.): Lange, Max-Gustav: Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft. Texte zur soziologischen Begründung der Pädagogik 1946-1950. (Gesellschaft und Erziehung, Bd. 3). Frankfurt a.M. u.a. 2007; ergänzend zur Frage der Übersiedlung resp. „Flucht" Langes in den Westen vgl. Häder, Sonja: Sozialporträt der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle-Wittenberg von ihrer Gründung 1946/47 bis zu ihrer Auflösung 1955. Strukturwandel vs. bürgerliche Kontinuität. In: Hübner, Peter (Hrsg.): Eliten im Sozialismus. Beiträge zur Sozialgeschichte der DDR. Köln u.a. 1999, S. 381-403, hier S. 395, Fußnote 48; Wiegmann, Ulrich: Agenten – Patrioten – Westaufklärer. Staatssicherheit und Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 2015, S. 22-28.

„weder das Individuum noch die Gesellschaft“ zu verabsolutieren und stattdessen „den Prozess der Erziehung als Verhalten vergesellschafteter Menschen in Erscheinung treten“ zu lassen. Das ausgewiesene Ziel, klare und echte Grundsätze für die Erziehungsarbeit zu gewinnen, die sich in „Theorie und Praxis“ von „Demokratie, Humanität und Völkerverständigung“ leiten lassen, konnte jedoch beim besten Willen so kurz nach dem Ende des Nationalsozialismus und des von Deutschland ausgegangenen, bis dahin verheerendsten Krieges der Menschheitsgeschichte – nicht garantiert werden. Weil deshalb Anschluss an nicht näher bezeichnete Wege, „die seit Jahrzehnten von ihren besten Vertretern begangen wurde(n)“, gesucht werden sollten, wirkte der angekündigte radikale Neuanfang inmitten der desolaten, zunächst unsicheren und erst allmählich Richtung gewinnenden gesellschaftlichen Erziehungsverhältnisse immerhin nicht voraussetzungslos.[8]

In den mit ziemlicher Sicherheit von Max-Gustav Lange verfassten ehrgeizigen erziehungswissenschaftlichen Ansprüchen teilte sich unmissverständlich ein Kenner Marx‘scher Schriften mit. Bereits in den 1930er Jahren soll Lange an seiner 1946 bei Peter Petersen eingereichten Dissertation „Der Junghegelianismus und die Anfänge des Marxismus“ gearbeitet haben.[9] Man wäre geneigt, Marxens Praxisbegriff als Langes Leitbild anzunehmen, wenn denn nicht andererseits die angezielten neuen Erziehungsgrundsätze praktisch nicht erst noch zu gewinnen, sondern etwa in den ostdeutschen Ländergesetzen zur Demokratisierung der deutschen Schule vom Mai/Juni 1946 bereits kodifiziert waren[10] und im ersten Aufsatz der Zeitschrift[11] nach dem Leitartikel auch schon ausführlich erläutert wurden. Im redaktionellen Eröffnungsartikel fehlt also mindestens eine Unterscheidung zwischen den (vorgeblich noch gesuchten) gesellschaftspolitischen bzw. -programmatischen Leitlinien der Erziehung in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und der Untersuchung und dem Begreifen des Erziehungsgeschehens auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage ebenso wie zwischen der Erforschung der Einheit der Vielfalt der gesellschaftlichen Erziehungspraxis und den theoriegeleiteten Modi bzw. den theoretischen Voraussetzungen von deren Erforschung.

Eine trotz des Bekenntnisses zu Marx allenthalben drohende theoretische Verführung oder vielmehr die theoriegeleitete Verklärung der Praxis bis hin zur Formulierung handhabbarer Gesetzesaussagen, die vorgeblich aus beobachteten, analysierten und begriffenen gesellschaftlichen Tatsachen und Entwicklungen ab-

---

8 Die Redaktion 1946, S. 1.

9 Geißler, Gert: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt a.M. u.a. 2000, S. 167, Fußnote 740.

10 Vgl. Geißler, Gert: Das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Administrative Verfahren und Entscheidungsprozesse (mit einem Quellenanhang: Tagung bei der SMAD, Abteilung Volksbildung in Karlshorst am 24. Und 25. Juni 1946). In: Banser, Gerhard/Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Schulreform 1946 in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Frankfurt a.M. 2017, S. S. 67-131.

11 Die Demokratisierung der deutschen Schule. Pädagogik 1 (1946) 1, S. 5-12.

geleitet sind, ist zudem in Robert Alts bekanntem Aufsatz „Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule“ angelegt.[12] Alts alles in allem wissenschaftsgeschichtlich und bildungshistorisch bemerkenswerter Text folgt unmittelbar auf den Eröffnungsartikel der Zeitschrift „Pädagogik“ und die Erläuterungen der 1946er Schulgesetze. Er galt mithin in der DDR nicht zu Unrecht, wenn auch unbekümmert gegenüber dem Widerspruch zur Marx‘schen Geschichtsphilosophie und ‚Revolutionstheorie‘ sowie zum Titel des Textes, als *„theoretische Begründung der Schule auf marxistisch-leninistischer Grundlage“*.[13] Weder berücksichtigte dieses Urteil maßgeblicher Erziehungshistoriker der DDR, dass Alt das Ausmaß der angeblich bereits zu einer neuen gesellschaftsorganisatorischen Lösung drängenden Spannungen offenkundig überschätzte, noch gibt es einen Hinweis darauf, dass er keineswegs in der Lage war, die angeblich unausweichliche Eskalation des Widerspruchs zwischen gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen und „dem erreichten Entwicklungsstand der Produktivkräfte“ erfahrungswissenschaftlich zu belegen, sondern diese vielmehr theoretisch erwartete und ersehnte.[14] Und schließlich ist Alts Kenntnisnahme Lenin‘scher Schriften erst in Arbeiten aus den 1950er Jahren nachweisbar.[15]

Auch Nichtmarxisten unter den Redaktionsmitgliedern der Zeitschrift, wie der international bekannte Reformpädagoge Peter Petersen,[16] bis 1947 Mitglied der Redaktion, stimmten grundsätzlich mit dem Ziel überein, Pädagogik als Erfahrungswissenschaft weiterzuentwickeln. Anders als Lange und Alt setzte er allerdings nicht ausdrücklich auf die Entdeckung lehrbarer Prinzipien, Gesetzmäßigkeiten oder Gesetze, sondern erwartete im Ergebnis eines wissenschaftlich vertieften und bereicherten Verständnisses von Erziehung für die „wissenschaftlich ausgebildete(n) Lehrer“ einen „Gewinn auf Seiten der ‚erzieherischen Haltung‘“, d.h. gewissermaßen einen Zuwachs an deren professioneller Souveränität

---

12 Vgl. 5.2 i. d. Bd.

13 Günther, Karl-Heinz/König, Helmut/Schulz, Rudi: Vorbemerkungen. In: Alt, Robert: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Alt, Robert: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Hrsg. von Günther, Karl-Heinz/König, Helmut/Schulz, Rudi. Berlin 1975, S. 67-68, zit. S. 68. Karl-Heinz Günther war von der Gründung der APW bis 1989 deren Vizepräsident und als solcher zuständig für die Erziehungshistoriographie in der DDR sowie Leiter des Autorenkollektivs des Standardwerkes „Geschichte der Erziehung“, das insgesamt 15 Auflagen erlebte. Helmut König, einer der prominentesten Erziehungshistoriker in der DDR und Mitautor des Buches, verantwortete über Jahre die Erziehungshistoriographie an der Humboldt-Universität zu Berlin und leitete anschließend bis 1980 die Abteilung für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte an der APW. Rudi Schulz war deren Mitarbeiter.

14 Vgl. Alt, Robert: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Pädagogik 1 (1946) 1, S. 12-22, hier S. 13. Nachdruck in: Alt, 1975, S. 68-85 sowie 3.2 i. d. Bd.

15 Vgl. ebd.

16 Vgl. zu Petersens Karriere in der SBZ/DDR Dudek, Peter: Peter Petersen: Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945-1950. Eine Fallstudie. (Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 4). Weinheim. 1996.

„und von da aus […] eine *wirksamere Praxis*". Die wiederum würde ihnen „selber auch die *Grundsätze* des Handelns" zu gewinnen ermöglichen.[17]
In den ersten Nachkriegsjahren boten solche, gleichwohl unter dem Terminus Erfahrungswissenschaft vereinten und doch sehr verschiedenen wissenschafts- und gesellschaftstheoretischen Zugänge im gesellschaftspolitischen Geiste von Demokratie, Antifaschismus und Toleranz mithin noch nicht zwangsläufig und sogleich den Anlass, die redaktionelle Verbundenheit aufzukündigen.
Auch der neben Robert Alt wohl namhafteste pädagogische Hochschullehrer der ersten Nachkriegsjahre in der SBZ Heinrich Deiters erhob mit Blick auf die universitäre Ausbildung von Lehrern für die seit 1946 allgemein verbindliche achtklassige Grundschule[18] prinzipiell keinen anderen wissenschaftlichen Anspruch als den an eine Erfahrungswissenschaft. Ihm war es aber zum einen wichtig, davor zu warnen, diese auf bloße Empirie zu reduzieren. Schließlich, so Deiters, bieten „die großen philosophischen Systeme […] das erste Beispiel einer rationalen und zusammenhängenden Erfassung der gesamten Wirklichkeit".[19] Zum anderen nahm er den Begriff Erfahrung als gesellschaftliche, politische und pädagogische Kategorie ernst, indem er ihn nicht nur im Kontext aktueller Verhältnisse resp. gegenwärtig wirkender, messbarer, nachprüfbarer Daten (Tatsachen) interpretierte, sondern auch in Hinsicht auf Tradiertes und Bewährtes bedachte. Auf diese Weise suchte er z.B. zu begründen, dass die Leistungen der Reformpädagogik weiter zu Recht fortbestehen.[20]

---

17 Petersen, Peter: Wissenschaftliche Pädagogik im Dienste der demokratischen Erziehung und akademischen Lehrerbildung. In: Pädagogik 1 (1946) 2, S. 65-72, zit. S. 67. Ferner prognostiziert Petersen: „Der wissenschaftlich geschulte Lehrer und Erzieher wird nicht mehr starren Verfahrensweisen anheimfallen, stattdessen für die Fülle der Erscheinungen innerhalb einer Erziehungswirklichkeit und eines Unterrichtslebens aufgeschlossen sein und bleiben". Ebd.

18 Vgl. Deiters, Heinrich: Der Studienplan der Pädagogischen Fakultäten. In: Pädagogik 1 (1946) 2, S. 72-80.

19 Schon deshalb bilde „die Beschäftigung mit der Philosophie eine gute Grundlage für das Studium der Erziehungswissenschaft". Außerdem würden „für die Praxis und Theorie der Erziehung diejenigen Wissenschaften von unmittelbarer Bedeutung, die sich mit der Erforschung und Aufhellung der sozialen und politischen Zusammenhänge beschäftigen. [ ] die Geschichtswissenschaft, die Nationalökonomie und die Soziologie". Um der „ständig" bestehenden Gefahr des Auseinanderfallens von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung zu begegnen, schlug er für eine nicht näher bestimmt Zukunft und unter der Voraussetzung eines von Grund auf reformierten Erziehungswesens, des Vorhandenseins einer neuen Lehrerschaft und einer „vollentwickelten pädagogischen Theorie" vor, „die pädagogische Ausbildung (dem) Gang der geistigen Entwicklung nachzugestalten": „Auf allen Gebieten des Lebens erwächst die Theorie aus der Erfahrung, wirkt dann auf die Wirklichkeit zurück und nimmt unter dem Einfluss neuer Erfahrungen eine veränderte Gestalt an. [ ] Je nach den Fortschritten der Empirie würde die Theorie einen breiten Raum in der Ausbildung gewinnen". Ebd., zit. S. 74-77.

20 Vgl. Deiters, Heinrich: Die Stellung des Lehrers in der Auffassung der pädagogischen Reformbewegung. In: Pädagogik 1 (1946) 3, S. 163-170. „Die Erlebnisschule, der Ausgang von der Erfahrung des Kindes, das Arbeitsprinzip im Unterricht, der Werkunterricht und auch die echte Gütererzeugung. [ ] In der Bemühung um neue, freiere Formen des Unterrichts ist die Pädagogik

Demgegenüber hielt sein Leipziger Redaktionskollege Theodor Litt[21] an einem bereits in der frühen SBZ gesellschaftstheoretisch und -politisch sowie wissenschaftspolitisch und ideologisch nicht mehr akzeptablen erziehungswissenschaftlichen Ideengebäude fest, als er die noch weithin instabilen und unsicheren Leitthesen materialistischer Erfahrungswissenschaft sowie deren Anspruch zurückwies, Grundsätze resp. gesellschaftliche Gesetzmäßigkeiten der Erziehung zu erkennen, zu begreifen und anzuwenden. Stattdessen behauptete er, „dass das Eigentliche und Tiefste am Menschen" sich den Wissenschaften „für immer entzieht": „Es ist das Geheimnis des Schöpferisch-Ursprünglichen, an dem das Objektdenken seine Grenze findet. Im Einzelmenschen begegnet uns dieses Ursprüngliche in Gestalt der unableitbaren *Individualität* […] auch die großen Gemeinschaften … leben aus einem in Gesetzesform nicht fassbaren Grunde individuellen Seins".[22]
Max-Gustav Lange, der Litt um die Veröffentlichung des Textes ersucht hatte, erhielt so die Gelegenheit zur Generalabrechnung mit den von Litt vorgetragenen Gegenthesen sowie speziell mit der geisteswissenschaftlichen Auffassung von der Autonomie der Pädagogik. Lange war es auch, der im Folgejahrgang der „Pädagogik" das Verhältnis von Theorie und Praxis aus erkenntnistheoretischer Perspektive schulpädagogisch, allgemeinbildungstheoretisch und didaktisch behandelte.[23] Dabei blieb es. Es ist bemerkenswert, dass die 1946 begonnene und von da ab nur ansatzweise und eher immanent geführte grundsätzliche Klärung des Verhältnisses von Theorie und Praxis, Wissenschaft, Ideologie und Erfahrung nicht systematisch und konsequent fortgeführt wurde. Selbst die von Alt angestrengte und vor allem von Lange in mehreren Beiträgen immer wieder aufgenommene, nicht minder grundsätzliche Beschäftigung mit der Beziehung von Erziehung und Gesellschaft (speziell anhand des Verhältnisses von Soziologie und Pädagogik) wirkt in der mehr und mehr mit schulpädagogischen und didaktischen Beiträgen gefüllten Zeitschrift randständig, wenn nicht isoliert. Die erdrückenden Schwierigkeiten der Erziehung und der Schulentwicklung in den ersten Nachkriegsjahren forderten ihren Tribut. In der Zeitschrift blieb es Max-Gustav Lange weithin

fortgeschritten". Die Erfahrung aber lehre auch, dass der „paradoxe Versuch" von Pädagogen (Lehrern), „sich selbst auszulöschen", nicht wiederholt werden darf. Ebd., S. 169-170.

21 Vgl. Geißler, Gert: Kurzbiographien. In: Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied 1995d, S. 303-325, hier S. 314. Litt war ausschließlich im Gründungsjahrgang Mitglied des Redaktionskollegiums. 1947 wechselte er an die Universität in Bonn.

22 Litt, Theodor: Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers. In: Pädagogik 1 (1946) 4, S. 214-224, zit. S. 216-217.

23 Vgl. Lange, Max-Gustav: Denken und Handeln in der Erziehung. In: Pädagogik 2 (1947) 2, S. 65-75. Lange argumentiert hier in Auseinandersetzung mit Dewey und speziell dessen Projektmethode für einen wissenschaftlichen „Unterricht, der planvoll vorgehend die geistige Erziehung organisiert und die Erarbeitung des gesellschaftlich notwendigen Denkens und Wissens sichert". Ebd., zit. S. 75.

allein überlassen, der Überwältigung der Theorie durch die Erziehungspraxis entgegenzuarbeiten.
Nicht zufällig suchte er daher im Zeitschriftenjahrgang 1948 den Klärungsprozess mit dem Argument wieder aufzunehmen, dass die „gesellschaftlichen Veränderungen […] in Deutschland“ sowie die veränderten und sich wandelnden Erziehungsverhältnisse zur Klärung des Problems drängten[24] – ohne allerdings zu erkennen, dass Kompetenz beanspruchende Intellektuelle wie er inzwischen zum eigentlichen Problem bei der Durchsetzung des gesellschaftspolitischen Führungsanspruchs der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) zu werden drohten.
Ausgehend von einem Überblick über die Entwicklung der großen „pädagogischen Systeme“ seit der Zeit des Barocks, in denen sich Theorie und Praxis normativ wie philosophisch bestimmtes Sollen bzw. Erziehungsideal und unvollkommenes pädagogisches Sein bzw. Erziehungsrealität verhalten haben, umreißt er die sich seit dem Übergang zum 20. Jahrhundert vollziehende Entwicklung zu einer „neuen Erziehungswissenschaft“, die sich in den verschiedenen Richtungen darin traf, dass sie die Pädagogik nicht mehr als Anhängsel der Philosophie akzeptierte, sondern die Erziehungswirklichkeit als Ausgangspunkt einer Theorie der Erziehung nahm. Eine mit der Erkenntnis der Erziehungsrealität befasste Erziehungswissenschaft beabsichtige nicht, so Lange, die Ziele der Erziehung zu bestimmen. Theorie sollte stattdessen ausschließlich „durch die *Erkenntnis* der Erziehungswirklichkeit“ auf die Praxis zurückwirken. Er deutete diese Zurückhaltung dahingehend, dass „die alt gewordene bürgerliche Wissenschaft […] von dem Bewusstsein der ‚*Grenzen*‘ wissenschaftlichen Denkens beherrscht“ gewesen sei und „an der Kraft ‚logischen Denkens‘“ zweifelte. In diesem „Funktionswandel der Wissenschaft“ habe sich eine „Selbstbeschränkung der Pädagogik“ manifestiert und damit der Verlust ihrer beim „aufsteigenden Bürgertum“ noch vorhandenen „revolutionäre(n) Bedeutung“. Auch die neueren Richtungen der Erziehungswissenschaft[25] könnten und wollten ebenso wie „psychologische und soziologische Feststellungen“ der Erziehung „keine Regeln geben“, sondern „Praxis nur *beeinflussen*“.[26] Das aber war Lange nicht genug: „Unser Ziel ist eine pädagogische Wissenschaft, die der gegenwärtigen Erziehung den Weg zu weisen vermag, ohne dabei auf die durch die ‚*Tatsachenforschung*‘ erzielten Fortschritte verzichten zu müssen“.[27]

24 Die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse würden dazu führen, dass „die gesellschaftliche Selbstregelung der Erziehung nicht mehr ausreicht“. Sie muss durch eine Erziehungswissenschaft geleitet werden, „die dieser Aufgabe gewachsen ist. Von dieser Situation aus wurde uns das Verhältnis von Theorie und Praxis zum Problem“. Lange, Max-Gustav: Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Pädagogik 3 (1948 a) 1, S. 1-11, zit. S. 1.

25 Lange wählt hier als Exempel Wilhelm Flitners „Systematische Pädagogik“ aus dem Jahre 1933.

26 Lange 1948, S. 1-7.

27 Ebd., S. 7.

Dieses Ziel aber barg jenes Konfliktpotenzial in sich, das die Interessenkoalition der ersten Nachkriegsjahre zwischen gesellschafts*politisch* engagierten Erziehungswissenschaftlern und kommunistischen „Berufsrevolutionären“ zu belasten drohte. Immerhin hatte Robert Alt schon 1946 auf theoretisch vermittelte und bildungspolitisch nützliche Weise gerechtfertigt, dass etwa über die Richtung des angezielten „Neubau(s) der Schule“[28] gesellschaftspolitisch und auf diese Weise auch Partei nehmend für die Gesellschaftsentwicklung hin „zur sozialen Demokratie“ entschieden worden war. Eine erziehungswissenschaftliche Tatsachenforschung, wie Lange sie anstrebte, war dazu offensichtlich nicht vonnöten und wäre aus bildungsadministrativer Perspektive auch eher hinderlich gewesen. Anders als Alt beanspruchte Lange erziehungswissenschaftlich souverän, jedoch „im Zusammenhang mit anderen Gesellschaftswissenschaften“,[29] „aus dem tatsächlichen Geschehen der Gegenwart“ – wenn auch „als eines Momentes der gesellschaftlichen Gesamtlage“ und zugegeben „als Mensch in dem von ihm analysierten ‚Strom von Leben‘“ und damit vorgeformt − ein „Selbstbewusstsein“ „des Erziehungsgeschehens“ zu liefern und „Richtlinien der weiteren Ausgestaltung der Erziehung zu entwickeln“. Dies sei der „Höhepunkt des Forschens, der Probierstein des Wertes oder Nichtwertes der pädagogischen Theorie für die Praxis“.[30] Eine erziehungswissenschaftliche Tatsachenforschung, die nicht die „Versklavung an die Gesellschaft“ als „letzte(n) Maßstab“ akzeptiert, sollte die kritische Durchleuchtung des Erziehungsgeschehens ermöglichen. Die Kritik wiederum, so Lange weiter, umschließe schon „einen Entwurf einer Erziehungsordnung der Gegenwart“.[31]
Unvermittelt, vermutlich der von Gert Geißler so bezeichneten „bildungspolitischen Tendenzwende“[32] geschuldet und darauf angelegt, Konflikte mit den Autoritäten in der SBZ zu meiden, schrieb Lange an dieser Stelle: „Unsere wissenschaftlichen Bestrebungen begegnen sich offenbar mit unmittelbaren Kämpfen politischer Art. Wäre es da nicht ehrlicher, wenn rundheraus der Sozialismus als Ziel gesetzt würde, dem auch die Erziehung zu dienen habe?“[33] Welche Konsequenzen aber hätte es gehabt, wenn das „‘Geheimnis‘ des pädagogischen Geschehens der Gegenwart“[34] tatsächlich durch eine selbstbewusste empirische Forschung nicht als Erziehungstendenz hin zum Sozialismus aufgeklärt und beschrieben worden wäre? Eine Antwort darauf, wie der Interessenkonflikt zwischen erziehungswissenschaftlicher Tatsachenforschung und gesellschaftspolitischer Parteinahme hätte ausgehandelt werden können, bietet Lange nicht.

28 Alt 1946, S. 12
29 Lange 1948, S. 11.
30 Ebd., S. 7-9.
31 Ebd., S. 10-11.
32 Geißler, Gert: Die bildungspolitische Tendenzwende 1947-1949. In: Geißler/Wiegmann 1995, S. 41-68.
33 Lange 1948, S. 10.
34 Ebd.

Auch nach dieser ausführlichen Diskussion des Verhältnisses von Theorie und Praxis blieb die angestrebte Debatte zur Neubestimmung der Erziehungswissenschaft unter den Bedingungen der sich zur „sozialen Demokratie“ entwickelnden Gesellschaft aus. Nur in einigen wenigen Beiträgen der „Pädagogik“ taucht das Begriffspaar auf, ohne aber substanziell bedacht zu werden. Stattdessen wurden überwiegend Gestaltungsprobleme des Verhältnisses in der pädagogischen Ausbildung verhandelt.

Im Juliheft 1948 griff Max-Gustav Lange selbst wieder in die nicht in Gang gekommene Debatte ein. In der vorausgegangenen Ausgabe hatte Max Wurl das Ausweichen sog. spätbürgerlicher westdeutscher Erziehungswissenschaftler „vor den von der gesellschaftlichen Wirklichkeit gestellten Aufgaben“ zu seinem Thema gemacht und als Ausdruck des „krisenhaften Zustand(s)“ der Gesellschaftsordnung (in den Westzonen) interpretiert.[35] Dem überlieferten Hörensagen von Kennern der historischen Szene nach handelte es sich bei Wurl indes ebenfalls um Max-Gustav Lange,[36] der aus verschiedenen Gründen häufiger pseudonym publizierte.

Lange sah die Hauptursachen für das Nichtzustandekommen der angestrengten Klärung in einer allgemeinen Unterschätzung der Theorie sowie in den weit verbreiteten traditionellen Vorbehalten von Praktikern gegenüber jeglicher Theorie. Er fürchtete, dass die „Pädagogen durch die anstürmenden Fragen der Gegenwart an dem Ausbau eines festen wissenschaftlichen Standortes verhindert werden, in der bloßen Empirie ertrinken oder kurzschlüssig politische Stellungnahmen auf pädagogische Tatsachen anwenden, ohne sie genügend zu durchschauen“. Den Skeptikern versprach er, kein „Wolkenkuckucksheim“ zu errichten, sondern ein „durchgearbeitetes Gesamtbild der Erziehungswirklichkeit“ als „Fundament der weiteren wissenschaftlichen Erforschung des Erziehungsgeschehens, aber auch der Behandlung der aktuellen Fragen der Gegenwart“.[37] Jedoch schränkte er ein, dass in der damaligen Situation Antworten auf die drängenden Fragen der Praxis von einer Theorie erwartet werden, die selbst der grundsätzlichen Neubestimmung bedarf. Er warnte: „Die Pädagogik verpasst ihren geschichtlichen Augenblick, wenn sie die Fülle der an sie herantretenden Fragen nicht mit einem Tiefertreiben des Gedankens beantwortet, wenn sie, in Aktualität ertrinkend, sich an dem Ausbau eines Standortes hindern lässt, der es ermöglicht, den Oberflächenschein des pädagogischen Geschehens zu durchbrechen und die wirklichen Zusammenhänge

---

35 Vgl. Wurl, Max (Pseudonym Lange, Max-Gustav): „Existenzielle Erneuerung“ der Erziehung. In: Pädagogik 3 (1948) 6, S. 263-267, zit. S. 265 u. 267.

36 Lange gab dies gewissermaßen zu, indem er schrieb: „Das Neue kann sich auch durch kritische Auseinandersetzung … etwa mit …einer existenzialistischen Erziehungslehre (realisieren)“, was er unter dem Pseudonym Max Wurl zweifellos versuchte. Lange, Max-Gustav: Nochmals: Theorie und Praxis in der Pädagogik. Auch ein Beitrag zum Problem der Lehrerbildung. In: Pädagogik 3 (1948) 7, S. 289-296, zit. S. 294.

37 Ebd., S. 295.

des Erziehens adäquat zu erfassen. Gelingt ihr das nicht, so entwickelt sich nur eine Gebrauchspädagogik voller Anweisungen und Rezepte".[38]
Neu war vor allem seine Charakterisierung des Verhältnisses von Theorie und Praxis als das einer dialektischen Beziehung: „Innerhalb des pädagogischen Geschehens hat die Theorie […] das Selbstbewusstsein der Praxis zu entwickeln […] Anknüpfend an die pädagogischen Bestrebungen, im engsten Kontakt mit dem praktischen Wollen […] hat sie das ‚Geheimnis' dieses Wollens zu enthüllen. Das bedeutet: Die Theorie hat die objektiven Zusammenhänge aufzudecken, die die empirischen pädagogischen Vorgänge und Tatsachen erklären können und darüber hinaus die Formierung des pädagogischen Handelns ermöglichen. Diese Leistung […] bedeutet gleichzeitig die wissenschaftliche Selbsterkenntnis der Gesellschaft über die Erziehung ihres Nachwuchses. Erwachsen aus dem Ringen um die Gestaltung der Erziehung, wirkt die Theorie wieder auf diese zurück, um dann neue Anstöße zu erfahren […] Die Theorie vermag (aber) nur dann das ‚*Geheimnis der Praxis*' […] zu enthüllen, wenn sie Erziehung als Moment der sich dialektisch-geschichtlich entwickelnden gesellschaftlichen Totalität begreift".[39]
Erneut zeitigte Langes pseudonym veröffentlichter Beitrag jedoch keine sich in der Zeitschrift niederschlagende Wirkung. So ließ er noch einmal Max Wurl zu Wort kommen, der im Septemberheft 1948 einige der von Lange vorgetragenen erziehungswissenschaftlichen Positionen in Anwendung auf die universitäre Lehrerausbildung rekapitulierte.[40] Auch im Heft 3/1949 wiederholte Lange Kernaussagen[41] seines Verständnisses der dialektischen Beziehung von Theorie und Praxis, dieses Mal aber ohne seine Identität hinter einem Pseudonym zu verbergen. Und wenn es ihm schon nicht gelang, eine öffentliche Gegenrede zu provozieren, dann ergriff er ersatzweise die 1949 schon nicht mehr alltägliche Gelegenheit, in der Auseinandersetzung mit der noch immer nicht erledigten Pädagogik des Neukantianers Alfred Petzelt eigene Positionen zu untermauern.[42]

---

38 Ebd., S. 290.

39 Ebd., S. 290-291

40 „Aber die Ausstattung des Lehrers mit Kenntnissen ist nur dann eine wissenschaftliche Ausbildung, wenn jene als Momente eines durchgearbeiteten Gesamtbildes der Erziehungswirklichkeit erscheinen". Wurl, Max (Pseudonym Lange, Max-Gustav): Forschung und Lehre. Betrachtungen zur Hochschulreform. In: Pädagogik 3 (1948) 9, S. 393-399, hier S. 395.

41 „Einheit von Theorie und Praxis bedeutet nicht, dass die Theorie hinter der gesellschaftlichen Praxis hinterherhinkt. Indem jene deutlich macht, was in dem praktischen Tun an neuer Sittlichkeit drinsteckt, das Geheimnis" unseres Tuns enthüllt, stellt sie gleichzeitig neue Anforderungen an das konkrete Handeln. Sie zwingt es, die impliziten Ansätze des Neuen zu stärken". Lange, Max-Gustav: Zur Problematik der sittlichen Erziehung in der demokratischen Schule. In: Pädagogik 4 (1949) 3, S. 97-104, zit. S. 101.

42 „Denn nicht um die ‚Rechtfertigung' der Tatsachen […], sondern um die Gesetzmäßigkeit des erzieherischen Geschehens ist es uns zu tun […]". „Er (Petzelt – U.W.) hat nur bewiesen, dass die reine philosophische Pädagogik uns nichts mehr zu sagen hat, dass sie die Entwicklung der Wissenschaft Pädagogik aufhält". Lange, Max-Gustav: Zur Problematik einer „systematischen"

Gehör fand er wenig. Unter den (Neu-) Lehrern hatte sich z.B. einem Bericht über die Berliner Lehrer-Aktivisten-Tagung vom 11./12. April 1949 zufolge die Meinung verfestigt, dass die Erziehungswissenschaft „in eine Sackgasse" geraten und zu einer „'Wissenschaft für die Wissenschaft'" geworden sei. Erwartet wurden stattdessen Antworten auf „Fragen der pädagogischen Praxis", insbesondere der „gesellschaftlichen Situation angepasste[n] Unterrichtsmethoden".[43]
In diesem Bericht zeichnet sich eine Kursänderung der Zeitschrift ab, die die bis dahin vorhandene Zurückhaltung potenzieller Beiträger gegenüber einer grundlegenden erziehungswissenschaftlichen Selbstverständigung als Ursache für die ausgebliebene Debatte ablöste durch eine Neuausrichtung der Erziehungswissenschaft im Kontext des Abschlusses der „bildungspolitischen Tendenzwende". Der erst kurz zuvor als angehender Wissenschaftler in die Redaktion eingerückte,[44] gerademal zweiunddreißigjährige Heinz Kelbert[45] übernahm es, die neue Weichenstellung im Modus einer sog. Selbstkritik an der Arbeit der Zeitschriftenleitung aufzuweisen. Kelbert ging es vorgeblich um die Lösung ganz unmittelbarer schulpädagogischer Probleme unter dem Diktum der Beseitigung der „Trennung von Theorie und Praxis". Die Aufgabe leisten könne die Zeitschrift nur dann, „wenn sie eine Verallgemeinerung der gesamten unterrichts-erziehenden Tätigkeit der demokratischen Schule, die bereits fortschrittliche Formen in ihrem Wirkungsbereich aufzeigt, darstellen wird".[46] Noch ein wenig unbeholfen war damit eine Formel benannt, die im Prinzip fortan kontinuierlich das Verhältnis von pädagogischer Wissenschaft und pädagogischer (Schul-) Praxis in der DDR bis 1989 diktierte.

Pädagogik. Kritische Bemerkungen zu Petzelt: „Grundlagen einer systematischen Pädagogik". In: Pädagogik 4 (1949 b) 4, S. 163-167, zit. S. 165 u. 167.

43 Kelbert, Heinz: Bemerkungen zur Lehreraktivisten-Tagung in Berlin. In Pädagogik 4 (1949) 4, S. 171.

44 In einem Lebenslauf nennt Kelbert als Eintrittsdatum in die Redaktion den 1. Juni 1949. Das aber könnte nur dann zutreffen, wenn die Maiausgabe sehr verspätet erschienen sein sollte.

45 Kelbert wurde 1917 in Berlin geboren. Seine Eltern siedelten 1919 nach Warschau um und wurden polnische Staatsbürger. Kelbert besuchte dort die Volksschule, das Gymnasium und die Universität, um Lehrer zu werden. 1940 trat er freiwillig in die deutsche Wehrmacht ein. Dort brachte er es bis zum Leutnant der Reserve. Wegen fehlender Nachweise über sein Studium durchlief Kelbert nach 1945 eine verkürzte Ausbildung als Neulehrer. Er wurde wenig später Schulleiter im Land Brandenburg und tat sich, einem Selbstzeugnis zufolge, als demokratischer Schulreformer hervor. Am 1.12.1947 wechselte er in eine wissenschaftliche Aspirantur, von dort in die Zeitschriftenredaktion und zum 1.1.1950 in das DPZI, von dort in die Humboldt-Universität, wo er bei Robert Alt promovierte und sich habilitierte. Seine weitere Entwicklung, in der er es ohne bemerkenswerte wissenschaftliche Hinterlassenschaft bis zum Professor an der APW, zum umtriebigen Reisekader und zu einem glanzlosen Karriereende brachte, ist hier nicht von Belang. Vgl. Karpack. BStU-A, Sign. 11007/61.

46 Kelbert, Heinz: Die nächsten Aufgaben der „Pädagogik". In: Pädagogik 4 (1949) 5, S. 218-224, zit. S. 218-219..

Noch blieb diese Neuausrichtung nicht gänzlich unwidersprochen. Max-Gustav Lange verwahrte sich in dem von ihm verfassten Nachwort zur Kritik Kelberts gegenüber dem Vorwurf seines wissenschaftlich unerfahrenen und biographisch zwielichtigen Mitarbeiters, an „eine(r) ‚reine(n)' Theorie" interessiert gewesen zu sein, und verteidigte das Ziel, die Erziehungswissenschaft zu einer gesellschaftswissenschaftlichen Tatsachenforschung zu entwickeln. Die Erfahrung habe bewiesen, „dass das Herangehen an praktische Probleme nur dann von Erfolg begleitet ist, wenn andererseits ein klares theoretisches Bewusstsein nicht nur über die Grundlagen der pädagogischen Forschung, sondern auch über die Struktur der antifaschistisch-demokratischen Gesellschaft vorliegt. […] Es kommt … darauf an, dass die Pädagogen … die Chancen … ausnutzen und sich bewusst an dem Ringen um eine theoretische Fundierung und Verbesserung des pädagogischen Handelns beteiligen." Das Fehlen solcher Diskussionen habe „die Entwicklung klarer Stellungnahmen über die Grundpositionen unserer Wissenschaft" gehemmt.[47]
Gegen die im Klima des Kalten Krieges, der sich anbahnenden Zweistaatenbildung, der Durchsetzung des gesellschaftspolitischen Führungsanspruchs der zur sog. Partei neuen Typs formierten SED und der Einbindung der SBZ in den sowjetischen Herrschaftsbereich stehenden Forderung, die „Sowjetwissenschaft auch für unsere Arbeit fruchtbar zu machen" sowie das bildungspolitische Verlangen, die Tatsachenforschung pragmatisch und im weitgehenden Verzicht auf eine erziehungswissenschaftliche Selbstverständigung auf die Belange der Schulpraxis auszurichten,[48] ließen sich indessen keine Argumente mehr vorbringen. Jedenfalls nicht, ohne Konsequenzen (zumindest) für die eigene Karriere fürchten zu müssen.
Unterstützung für seine Forderung nach Entwicklung einer „selbständige(n)" erziehungswissenschaftlichen Tatsachenforschung „hier und jetzt" erhielt Lange wenig später durch den Petersen-Schüler Hans Mieskes, der im Septemberheft 1949 Thesen über „Pädagogische Forschung" veröffentlichte.[49] Gewiss war der Abdruck dieses Textes im Nachgang des 4. Pädagogischen Kongresses[50] bereits das Äußerste, wozu sich die Redaktion in dieser zugespitzten gesellschaftspolitischen Situation in der Lage sah. Mieskes' Thesen unkommentiert zu publizieren, war jedoch schon nicht mehr angeraten. Anstatt die gemeinsamen Standpunkte und Interessen herauszustellen, votierte Lange gegen Mieskes' Ideal – wie Lange interpretierte – in freier Konkurrenz „vollkommen unabhängig voneinander

47 Lange, Max-Gustav: Nachwort der Redaktion. In: Pädagogik 4 (1949) 5, S. 224-226, zit. S. 225.
48 Ebd., S. 226.
49 Vgl. Mieskes, Hans: Pädagogische Forschung. Thesen eines einführenden Vortrages. In: Pädagogik 4 (1949) 9, S. 417-429, hier S. 418 u. 429. Zur Kurzbiographie Mieskes vgl. Geißler 1995, S. 315.
50 Vgl. Geißler, Gert: Zur Schulreform und zu den Erziehungszielen 1945-1947. In: Geißler/Wiegmann 1995, S. 25-40.

und spontan arbeitender Forscher und Schulen“ und für „die Überwindung der mannigfaltigen Standorte des Forschens“ durch die gemeinsame Anknüpfung an eine Forschungstradition, „die sich nur auf die fortschrittlichen pädagogischen Strömungen (stützt), wobei auf die Gedanken von *Marx* und *Engels*, *Lenin* und *Stalin* besonders hingewiesen werden soll“.[51]

Zu guter Letzt erhielt der ehemalige Buchenwaldhäftling, studierte Pädagoge und angehende Erziehungswissenschaftler Johannes (Hans) Brumme, der zu dieser Zeit an der Jenaer Universität in Auseinandersetzungen u.a. mit Mieskes verwickelt war, am Ende des Jahrgangs 1949 die Gelegenheit, doktrinäre Plattitüden Stalins zum Verhältnis von Theorie und Praxis zum Besten zu geben. Ein Trinkspruch Stalins markierte den Tiefpunkt der Argumentation.[52]

Erst gegen Jahresmitte 1950 wurde das Thema in der Zeitschrift durch den Leiter der theoretisch-methodischen Abteilung des im September 1949 gegründeten DPZI Karl Sothmann,[53] und zwar wiederum mit dem von Brumme bereits zitierten Stalinschen „Toast auf die Wissenschaft“ wieder aufgenommen.[54] Außer den blumigen Redewendungen einer parteilichen Interpretation bildungspolitischer Maßgaben hatte er den Zeitschriftenlesern zur Sache jedoch kaum etwas zu bieten. Von pädagogischen Praktikern erwartete Sothmann lediglich, dass sie von der Theorie „erleuchtet“ und „ergriffen“ werden und sich vor allem von dem „wissenschaftlich begründeten“ volkswirtschaftlichen „Fünfjahrplan“ „anregen lassen“.[55] Bemerkenswert ist allenfalls, dass von Theorie überhaupt nur im Zusammenhang von Schulunterricht die Rede ist. Der Leiter der DPZI-Theorieabteilung beabsichtigte, die Qualität der Theorie „an der wichtigste(n) neue(n) Aufgabe“ zu messen, „vom Konkreten zum Abstrakten fortschreitend […] *Untersuchungen von guten Unterrichtsstunden* fortschrittlicher Lehrer“[56] vorzunehmen. Dass er es versäumte, das Marx‘sche Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten als letztes Ziel der Unterrichtsforschung auszuweisen, war in Anbetracht des ansonsten weithin ideologisch konformen Textes sowie des Standes der Marx-Rezeption in

---

51 Lange, Max-Gustav: Bemerkungen zur pädagogischen Tatsachenforschung. Stellungnahme zu Hans Mieskes‘ „Pädagogische Forschung“. In: Pädagogik 4 (1949) 9, S. 430-434, zit. S. 430-431 u. 433.

52 „1925 hebt Stalin nachdrücklich die wegweisende Rolle der Theorie hervor. Er weist darauf hin, wie notwendig für die Praktiker, trotz aller Arbeitsüberlastung, die Verbindung der Praxis mit der Theorie ist, wie praktische Arbeit erst durch die Verbindung mit ihrer theoretischen Vorbereitung, dem Studium des Leninismus, zu einer sinnvollen Arbeit wird“. Brumme, Hans: Stalin über geistige Bildung. In: Pädagogik 4 (1949) 12, S. 618-623, zit. S. 618 u. 622. Zur Biographie Brummes vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Johannes_Brumme.

53 Zur Kurzbiographie vgl. Geißler, 1995, S. 321-322.

54 Vgl. Sothmann, Karl: Theorie und Praxis in der Perspektive des neuen Schuljahres. In: Pädagogik 5 (1950) 8, S. 1-11. Im Jahrgang 1950 wurde auf eine heftübergreifende Seitennummerierung verzichtet.

55 Ebd., S. 3-4.

56 Ebd., 7.

der pädagogischen Wissenschaft eher verzeihlich. Wichtiger war es offensichtlich, doktrinäre Zustimmung zu signalisieren.
In welchem Maße 1950 karrierebewusst Parteilichkeit zuungunsten von Wissenschaftlichkeit hervorgekehrt werden musste, demonstrierte auf exemplarische Weise der damalige DPZI-Direktor Werner Dorst, indem er nach Mitschurin'schem Vorbild, mit dem Verweis auf diesen und im übertragenen Sinne die Illusion einer erziehungswissenschaftlichen Blütenpracht hervorzauberte. Sein Kampf galt der Abwehr jeglichen „Objektivismus'" und der damit verbundenen Durchsetzung des „Marxismus-Leninismus" als allgemeine „Art und Weise der Forschung".[57] Insofern hatte Max-Gustav Langes Plädoyer für eine historisch-materialistisch fundierte Erziehungswissenschaft doch noch, wenn auch ein höchst fragwürdiges „marxistisch-leninistisch" gebrochenes Echo gefunden. Von der angestrebten Tatsachenforschung war allerdings lediglich die Beschäftigung mit einer für vorbildlich befundenen Unterrichtspraxis geblieben. Ansonsten zählte, wie Dorsts Bekenntnis eindrucksvoll illustriert, der Glaube etwa an doktrinär unantastbare Wunder angewandter sowjetischer Biologie mehr als Tatsachen. Zu dieser Zeit aber war Max-Gustav Lange bereits ganz praktisch mit seinem Abschied aus der Redaktion und der Vorbereitung seiner sog. „Flucht" nach Westberlin beschäftigt.

Das Theorie-Praxis-Verständnis zwischen Parteilichkeit und Wissenschaftsanspruch während der sozialistischen Experimentierphase 1951-1959

Die Abwanderung Max-Gustav Langes in den Westen brachte die redaktionelle Arbeit schlagartig zum Erliegen. Die letzten beiden Ausgaben des Jahrgangs 1950 wurden notdürftig als Doppelnummer herausgebracht. Anstatt zur Erziehungswissenschaft beizutragen, eröffnete die Ausgabe mit einem Artikel Walter Ulbrichts.[58] Die restlichen mehr als einhundert Seiten wurden überwiegend mit dem Abdruck von Lehrplänen gefüllt.
Ab 1951 übernahm Werner Dorst als Direktor des die Zeitschrift herausgebenden DPZI das Zepter im Theorie-Praxis-Diskurs. Er leitete den Neustart mit einem Beitrag ein, der die Absicht erkennen ließ, einen autoritativen Standpunkt zur Sache zu formulieren. Um die „Grundlegung der Erziehungswissenschaft" als soziologisch fundierte Tatsachenforschung bekümmerte er sich nicht. Er hielt allein eine „fortschrittliche" Theorie des Unterrichts und der Erziehung für unentbehrlich, „die unsere gesamte pädagogische Praxis in ihrer Veränderung und Entwicklung von Abschnitt zu Abschnitt leitet und beleuchtet". Sie kann „nicht vorausbestimmte Annahme eines Wissenschaftlers oder Beschluss eines Kabinetts

57 Dorst, Werner: Objektivismus im Biologieunterricht. In: Pädagogik 5 (1950) 10, S. 32-37, zit. S. 36.
58 Vgl. Ulbricht, Walter: Entfaltet den Feldzug zur Aneignung von Wissenschaft und Kultur. In: Pädagogik 5 (1950) 11/12, S. 1-10.

sein“. Vielmehr sei sie „der Prozess der wissenschaftlichen Verallgemeinerung der konkreten praktisch-pädagogischen Erfahrung“ bzw. „die wissenschaftliche Verallgemeinerung der gesamten fortschrittlichen pädagogischen Praxis“.[59]

Das Neue konnte mit dieser Auslegung fortschrittlicher Theorie als verallgemeinerte fortschrittliche Praxis – oder, wenn man unbedingt so will, mit solcher Art Theorie der Praxis – allerdings nicht einmal mehr Nachwuchswissenschaftler wie Heinz Kelbert beeindrucken. Neu, so Dorst, sei auch nur die Maßgabe, von einer „*lebendigen* Verbindung fortschrittlicher Theorie und fortschrittlicher Praxis“ zu sprechen. Ob er die im Gleichklang mit Veränderungen der gesellschaftlichen Praxis von Erziehung bzw. im engeren Sinne die mit der „Vorwärtsentwicklung der Schule“ sich notwendig wandelnde Theorie meinte oder ob er auf das Ideal eines lebhaften Erfahrungsaustausches unter Lehrern abhob, ist nicht ersichtlich. Vielleicht beides. Immerhin erklärte Dorst im Weiteren, was man unter der „fortschrittlichen pädagogischen Praxis“ zu verstehen habe: Sie „ist die Summe der besten Erfahrungen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit der fortschrittlichen demokratischen Schule überhaupt“. Hierzu zählte er jedoch nicht nur die pädagogische Praxis in der SBZ, sondern auch die ‚klassische bürgerliche Pädagogik‘ und die „reichen Erfahrungen“ der „Sowjetschule“. Noch fehlten in dieser Traditionslinie, wie es ein paar Jahre später bis zuletzt üblich wurde, „die bildungspolitischen und pädagogischen Vorstellungen der revolutionären Arbeiterklasse“.[60] Auf keinen Fall gehörte, wie Deiters es noch wollte, die 1950 im Interesse staatserzieherischer Funktionalität administrativ verbannte Reformpädagogik dazu.[61]

Obgleich das von Dorst dargebotene Verständnis einer Theorie der Praxis auf „die richtige Analyse der Schulwirklichkeit“ zielte,[62] vermied er den sich traditionellerweise anbietenden Begriff Tatsachenforschung wohl schon deshalb, um der möglichen Wahrnehmung einer Nähe zur sog. spätbürgerlichen Pädagogik der Weimarer Zeit vorzubeugen und im Besonderen, um die kritische Distanz zur Jenaer Tatsachenforschung[63] zu wahren. Er scheute den Begriff sicher aber auch, um jegliche Erinnerung an den „republikflüchtigen“ Renegaten Max-Gustav Lan-

59 Dorst, Werner: Der Fünfjahrplan – Aufgaben und Perspektiven auf schulischem und pädagogisch-theoretischem Gebiet. In: Pädagogik 6 (1951) 1, S. 12-23, zit. S. 14-15. (Hervorhebung von mir – U.W.).

60 Günther, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. 15. Aufl. Berlin 1987, zit. S. 18.

61 Verordnung über die Unterrichtsstunde als Grundform der Schularbeit, die Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Unterrichtsstunde und die Kontrolle der Kenntnisse der Schüler. Vom 4. Juli 1950. Auszüge in: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955, ausgewählt von Uhlig, Gottfried. Eingel. von Günther, Karl-Heinz u. Uhlig, Gottfried. (Monumenta Paedagogica, Reihe C, Bd. 6). Berlin 1970, S. 365-367, bes. S. 367.

62 Dorst, Werner: Der Fünfjahrplan – Aufgaben und Perspektiven auf schulischem und pädagogisch-theoretischem Gebiet. In: Pädagogik 6 (1951) 1, S. 12-23, zit. S. 16.

63 Vgl. Kath, Werner/Manthey, Hubert: Zur Frage der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ an der Universität Jena. Eine kritische Stellungnahme. In: Pädagogik 8 (1953) 2, S. 144-155.

ge und dessen Ringen um die „Grundlegung der Erziehungswissenschaft" in der SBZ zu vermeiden.[64]

Davon aber konnte ohnehin nicht die Rede sein. Theorie in dem von Dorst entfalteten Verständnis hatte ausschließlich Antworten von „marxistisch-leninistisch" belehrten Erziehungswissenschaftlern und von ebenso geschulten pädagogischen Praktikern[65] auf unterrichtspraktische Fragen im Sinn.[66] Und um die Dialektik der Beziehung von Theorie und Praxis zu charakterisieren, genügte es ihm in der Hochzeit der Stalinära, den ‚Genius' selbst sprechen zu lassen.[67] Zugegeben war jedoch die Erziehungswirklichkeit vom Ideal des zur Selbstbeobachtung und zur Analyse der eigenen (unterrichtlichen) Erziehungspraxis sowie zur Verallgemeinerung persönlicher Erfahrungen fähigen pädagogischen Praktikers meilenweit entfernt. Wie sonst ließe sich erklären, dass Sothmann das (ihm offenbar immer wieder aufs Neue begegnende) Gegenbild eines theoriefeindlichen Praktikers zeichnete, der sich gegenüber einer Theorie seines engeren Praxisfeldes resistent verhielt.[68]

In den nächsten Jahrgängen geriet das Theorie-Praxis-Verhältnis nahezu aus dem Blick. Der erziehungswissenschaftliche Diskurs wurde stattdessen in nicht enden wollenden Lobhudeleien über die Leistungen der Sowjetpädagogik sowie in der fruchtlosen Beschäftigung mit Stalins Arbeit „Der Marxismus und die Sprachwissenschaft" gebunden. Außerdem rückte die ökonomisch drängende und politisch zur Aufgabe erklärte Leistungssteigerung der Schule[69] und mit ihr die Nachfrage

64 Zum 15. Jubiläum der Zeitschrift vermied man Langes Name in der Liste der Redaktionsmitglieder aus der Gründergeneration. Vgl. Unser Wort. In: Pädagogik 16 (1961), S. 769-773, hier. S. 769.

65 „Alle Lehrer und Erzieher, Dozenten und Professoren müssen über allgemeine Kenntnisse des Marxismus-Leninismus verfügen, um imstande zu sein, unsere neue pädagogische Praxis richtig zu analysieren, das Neue und Fortschrittliche zu finden und wissenschaftlich zu verallgemeinern". Dorst 1951, S. 16.

66 „Wie muss ich arbeiten, damit alle Schüler das Ziel der Klasse erreichen? Wie bereite ich mich auf eine Stunde vor? Wie arbeite ich mit diesem oder jenem Lehrbuch […] usw." Ebd., S. 14.

67 „Stalin lehrt uns, dass die Praxis blind wird, wenn sie ihren Weg nicht durch die revolutionäre Theorie beleuchtet, und daß Theorie gegenstandslos wird, wenn sie nicht mit der revolutionären Praxis verknüpft ist". Ebd.

68 „Das abstrakte Denken wird in seiner Bedeutung und in seinem Wesen noch immer unterschätzt oder falsch eingeschätzt. Die sogenannten Praktiker (sie nennen sich selbst gern so) in ihrer Theoriefeindlichkeit bleiben auf einer vorwissenschaftlichen, vorbewussten primitiven Stufe stehen. Ihnen sind Sinnesempfindungen und Wahrnehmungen und das, was sie leichtsinnigerweise Erfahrung nennen, alles. Sie verwechseln Theorie mit Utopie oder mit Weltfremdheit. Sie haben den realistischen, schöpferischen Charakter der wahren, das heißt dialektisch-materialistischen Theorie nicht begriffen. Sie bleiben bei dem Vorurteil des ersten Blicks stehen". Sothmann, Karl: Bemerkungen zu den didaktischen Prinzipien. In: Pädagogik 6 (1951) 2, S. 14-25, zit. S. 16.

69 Anstatt einer erziehungswissenschaftlichen Selbstverständigung waren inzwischen gesellschaftspolitische Vorgaben von maßgeblicher Seite akzeptiert. Vgl. Dorst, Werner: Die Erziehung der Persönlichkeit – eine große humanistische Aufgabe. In: Pädagogik 8 (1953) 2, S. 81-98, hier S. 87.

nach allgemein die Effizienz des Unterrichts steigernden didaktischen Prinzipien und anwendbaren pädagogischen Gesetzen des Lernens im Unterricht in den Vordergrund.[70] Nur eher am Rande spielte noch die aktuelle Unterrichts- und Erziehungspraxis als Quelle pädagogischer Theorie in der Zeitschrift eine Rolle.[71] Mitunter wurden sogar die „Geschichte der Erziehung" sowie die Sowjetpädagogik, vor allem die Erfahrungen Makarenkos,[72] für wichtiger genommen und Unterrichtserfahrungen von Forschungsschulen des DPZI zu bevorzugten Orten erklärt, um nach den Gesetzen der Erziehung zu fahnden. Zwischenzeitlich musste sogar davor gewarnt werden, „die gegenwärtige Schulwirklichkeit nicht aus den Augen zu verlieren".[73]
Allerdings war eine gewisse Zurückhaltung tatsächlich angeraten. Mindestens aber hatte man einige parteiideologische Klippen zu bedenken, die die Identifizierung der pädagogischen Praxis mit der (Lebens- oder Schul-) Wirklichkeit als Quelle erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis bereithielt. Es drohte die Gefahr, indirekt, wenn auch folgenreich, den allgemeinen Führungsanspruch der SED(-Führung) in Frage zu stellen. Wollte man etwa – wie man dies in Jena argwöhnisch beobachtete – sich der Aufgabe verpflichten, die Wirklichkeit „rein empirisch" zu erforschen und „aus sich heraus nach eigener Gesetzlichkeit den Erziehungs- und Bildungsprozess zu untersuchen, unabhängig vom Einfluss ökonomischer Bedingungen und der daraus resultierenden Gegebenheiten des gesellschaftlichen Überbaus", käme das, so Kritiker der dortigen Tatsachenforschung, im Prinzip einer Zurückweisung von „Forderungen der Gesellschaft" gleich. Vor allem würde die Geschichtlichkeit gesellschaftlicher Erziehung sowie das (durch Robert Alt formulierte funktionale) Verhältnis von Erziehung/Schule und Gesellschaft nicht hinreichend beachtet. Das u.a. so legitimierte Selbstverständnis der SED(-Führung), über den eigenen gesellschaftspolitischen Führungsanspruch vermittelt, auch bestimmenden Einfluss auf die pädagogische Forschung und Praxis auszuüben, war in besonderer Weise durch die an der Universität Jena beanspruchte wissenschaftliche Autonomie grundsätzlich berührt. Nicht zuletzt

70 Vgl. z.B. Zaisser, Else (Elisabeth): Theoretische Konferenz der deutschen Pädagogen. In: Pädagogik 7 (1952) 4, S. 241-249, bes. S. 246; Erklärung des Redaktionskollegiums zum Beschluss des Politbüros des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen vom 29. Juli 1952. In: Pädagogik 7 (1952) 11, S. 793-813, hier S. 798; Über pädagogische Gesetze. (Bericht von der Fortsetzung der Diskussion über die Bedeutung der letzten Arbeit Stalins für die Pädagogik). In: Pädagogik 8 (1953) 7, S. 539-542; Die Bedeutung der Arbeit Stalins „Ökonomische Probleme des Sozialismus in der UdSSR" für die Pädagogik. In: Pädagogik 8 (1953) 7, S. 542-551

71 Vgl. Aus der Arbeit des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts im Jahre 1952. Pädagogik 7 (1952), S. 465-469, hier S. 467; Fragen des Zurückbleibens einzelner Schüler im Unterricht. Aus dem Bericht des Leipziger Kollektivs. In: Pädagogik 7 (1952) 9, S. 692-698, hier S. 696.

72 Dorst 1953, S. 88.

73 Vgl. Aus der Arbeit des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts 1952 u. 1953, S. 539 u. 541f.

vermissten Kritiker den Ehrgeiz, die pädagogische Praxis ‚auszuschöpfen', um dadurch Ergebnisse zu erzielen, die eine „Anleitung für eben diese pädagogische Praxis … geben, damit sie im Sinne der gesellschaftlichen Zielsetzung entscheidend reguliert und progressiv verändert werden kann. Im Prozess der Erziehung und Bildung können auf diese Weise Menschen geformt werden, die in ihrer weltanschaulich-politischen Grundhaltung, mit ihren Fähigkeiten und Gewohnheiten nicht in Widerspruch zur gesellschaftlichen Entwicklung geraten, sondern mitten im Leben ihrer Zeit stehen".[74]

Bis dahin terminologisch überhaupt nicht diskutiert worden war der von Zeit zu Zeit bis zum Ende der DDR geradezu inflationär benutzte und nie in Frage gestellte Begriff Verallgemeinerung. Zuerst nahm sich Heinz Kelbert dieses Desiderates an, indem er zwar keine Begriffsbestimmung anbot, aber immerhin anhand von „Tatsachenmaterial" in Gestalt polnischer Unterrichtsprotokolle in Aussicht stellte, „theoretische Aussagen" zu gewinnen. Das Ergebnis war höchst dürftig. Mehr als gewisse Regelmäßigkeiten in der Struktur von Stoffeinheiten und Unterrichtsstunden herauszuarbeiten und diese ansatzweise zu typisieren sowie Sinndeutungen pädagogischer Handlungen unter Hinzuziehung sowjetischer Didaktiker zu formulieren, gelang ihm nicht. In seinem umfangreichen Beitrag findet sich auch nichts, was wenigstens als vorbildliche Praxis hätte propagiert werden können.[75]

Auch sonst trat man theoretisch und praktisch auf der Stelle: Bis zum 8. Jahrgang gelang es nicht, die Zeitschrift zu einem „von Lehrern und Erziehern … auf-

---

74 Kath/Manthey 1953, S. 149. Selbst Dorst gelang es im Zeichen des 1952 von der SED-Führung beschlossenen sozialistischen Aufbaus in der DDR und der seit 1953 propagierten Polytechnisierung der Allgemeinbildung nicht durchgängig, Theorie und Praxis ideologie- und parteilinienkonform aufeinander zu beziehen. So monierte der Rezensent seines Buches „Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule", dass der Verfasser „über Prinzipien und Methoden der polytechnischen Bildung erst dann" sprechen wollte, wenn sie in den Schulen „tatsächlich Fuß gefasst habe". Das aber würde „ein Hemmnis für die Praxis" bedeuten. Denn auch die Wissenschaftler seien gefordert, mit der Umsetzung der Beschlüsse der SED zur Polytechnisierung der Schule zu beginnen. Es sei unumgänglich, erziehungswissenschaftlich auch auf die Zukunft gerichtete Leistungen zu erbringen, die nicht durch die Verallgemeinerung praktischer Erfahrungen erreicht werden könnten. Wutzler, Günter: Die Beherrschung der pädagogischen Theorie – eine wesentliche Voraussetzung für die ständige Verbesserung der Erziehungs- und Bildungsarbeit. Zum Erscheinen des Buches von Werner Dorst „Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule". In: Pädagogik 8 (1953) 5, S. 362-376, zit. S. 371.

75 Vgl. Kelbert, Heinz: Über die Verallgemeinerung der Schulpraxis. In: Pädagogik 8 (1953), S. 814-840. Zur zeitgenössischen Kritik Weitendorf, Friedrich: Zur Frage der Terminologie in der Arbeit von Heinz Kelbert „Über die Verallgemeinerung der Schulpraxis". In: Pädagogik 9 (1954) 2, S. 129-131. Die ausgebliebene Auseinandersetzung mit dem Terminus Verallgemeinerung spielte hier keine Rolle.

merksam gelesenen und geschätzten Organ zu machen".[76] Besserung in vielerlei Hinsicht versprach sich die Leitung des DPZI von der an erster Stelle der zentralen Institutsaufgaben im Jahr 1953 genannten „Durchführung pädagogischer Lesungen". Diese galten als „neue Form der engen Verbindung von Theorie und Praxis": „Unter Anleitung und Beratung … führten einzelne Lehrer und Erzieher … langfristige Beobachtungen auf einem streng begrenzten Gebiet ihrer Unterrichts- oder Erziehungsarbeit durch. Sie wurden beraten, wie solche Beobachtungen systematisch registriert und bearbeitet werden und wie aus ihnen erste theoretische Schlussfolgerungen zu ziehen sind. Auf diese Weise lernten die Lehrer und Erzieher wissenschaftliche Arbeitsmethoden kennen und kamen näher an die pädagogische Wissenschaft heran. Die Wissenschaftler … erhielten … neue Einblicke in das wirkliche Schulleben … und gewannen wichtige Gesichtspunkte für ihre wissenschaftliche Forschungsarbeit zur Weiterentwicklung der Theorie. Durch diese Methode kann bei konsequenter Anwendung verhindert werden, dass sich die Wissenschaft von der Praxis löst".[77]
Allerdings waren ausgerechnet und zugegeben die drängenden Probleme nicht bearbeitet worden. Immerhin schien mit den „Pädagogischen Lesungen" auch „ein Mittel zur Verbreitung der besten und erprobten Erfahrungen" entdeckt.[78] Als Quelle erziehungswissenschaftlicher Theorie komme die Praxis aber nur dann in Frage, so die mutige Mahnung aus der Dresdener Zweigstelle des DPZI, wenn die „Analyse der Schulwirklichkeit […] nichts beschönigt und verschweigt".[79]
Zeitgleich mit den ersten Versuchen, „Pädagogische Lesungen" als Quelle pädagogischer Theorie zu etablieren, schwärmten Mitarbeiter des DPZI in die (Schul-) Praxis aus, um nicht näher gekennzeichnete „Erscheinungen in der Erziehungswirklichkeit" zu untersuchen oder unmittelbare Hilfe anzubieten. In manchen Fällen erteilten Wissenschaftler sogar „selbst Unterricht". Auf diese Weise wurde nur ein kleiner Kreis von Praktikern erreicht. Um die Erfahrungen einem erweiterten Interessentenkreis zugänglich zu machen, sollten sie in der eher schulprak-

76 Dorst, Werner u.a.: Kritische und selbstkritische Stellungnahmen zur Arbeit der Zeitschrift im Jahre 1953. In: Pädagogik 9 (1954) 1, S. 43-53, zit. S. 44.

77 Kurz, Otto-Ernst: Kritische Einschätzung der Arbeit des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts im Jahre 1953. In: Pädagogik 9 (1954) 2, S. 69-77, zit. S. 70-71.

78 Pädagogische Lesungen in der Zweigstelle Dresden des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. Eingel. von Leupoldt, Johannes, bearb. von Lorenz, Heinz. In: Pädagogik 9 (1954) 9, S. 727-764, zit. S. 728.

79 Ebd., S. 750. Einen über den engen Kreis der Schulpraxis zwar nicht hinausweisenden, aber die Schulwirklichkeit zumindest als gesellschaftliche Praxis formulierenden Standpunkt brachte Hans Joachim Laabs ein, damals kommissarischer Volksbildungsminister. Den Hauptmangel der wissenschaftlichen Arbeit sah er „in der ungenügenden Konzentration der Forschungs- und Lehrtätigkeit auf die Probleme, die sich aus der Praxis unseres wirtschaftlichen und kulturellen Aufbaus ergeben". Laabs, Hans-Joachim: Fünf Jahre Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. In: Pädagogik 9 (1954) 9, S. 617-629, zit. S. 628.

tisch ausgerichteten Zeitschrift „Die neue Schule" diskutiert werden.[80] Das hätte die „Pädagogik" ideologisch entlasten können, nicht aber die pädagogische Wissenschaft von der ihr bildungspolitisch und parteiideologisch zugewiesenen Funktion. In dem gemeinschaftlich erarbeiteten, allerdings nie publizierten „Lehrbuch der Pädagogik" wurde diese Rollenzuschreibung in Hinsicht auf das Theorie-Praxis-Verhältnis und die Gegenstandsdefinition der Pädagogik in sowjetpädagogischer Manier akzeptiert: „Die Pädagogik ist die Wissenschaft vom einheitlichen Prozess der Erziehung und Bildung der heranwachsenden Generation und vom Unterricht, dem Hauptweg seiner Verwirklichung. *Die Pädagogik erforscht die Gesetzmäßigkeiten dieses Prozesses und leitet aus ihnen Grundsätze und Regeln für die praktische Arbeit des Lehrers und Erziehers ab*".[81] Von einer „freien Verfügung über die pädagogische und psychologische Theorie" konnte zwar noch ausnahmsweise geschrieben werden, aber in der wissenschaftlichen Praxis längst nicht mehr die Rede sein.[82]

Außer dem Versuch, sich in Form einer Gemeinschaftsarbeit und innerhalb des doktrinär streng umrissenen Rahmens systematisch über die Pädagogik als Wissenschaft zu verständigen und das Theorie-Praxis-Verhältnis enger zu gestalten, deutete sich in den seit dem „Karl-Marx-Jahr" 1953[83] einsetzenden Bemühungen, sich theoretisch über die geforderte Polytechnisierung der Schule[84] zu vergewissern, eine parteiideologisch geleitete, erneute Hinwendung zu den Werken der Begründer des sog. „Marxismus" an,[85] die sich aber in substanziellen Beiträgen erst seit 1956 in der Zeitschrift niederschlugen.[86] Die Beschäftigung auch mit den „Frühschriften" von Marx[87] beförderte immerhin ein spürbares Interesse an der allerdings „marxistisch" geprägten Fundierung pädagogischer Wissenschaft. Ansatzweise wuchsen dennoch die theoretischen Ansprüche über den engen schulpädagogischen und unterrichtsdidaktischen Gesichtskreis hinaus und schlossen gewissermaßen an die Bemühungen Alts und Langes an, die wissenschaftliche

80 Kurz 1954, S. 74-75.
81 Aus dem Entwurf eines Lehrbuchs der Pädagogik. In: Pädagogik 9 (1954) 10, S. 789-802, zit. S. 800. Herv. Dort.
82 Vgl. Radzioch, Walter: Über die Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Pädagogik 9 (1954) 12, S. 967-973, hier S. 971.
83 Zum Anlass genommen wurde das 70. Todesjahr von Karl Marx.
84 Einen Überblick hierzu bietet z.B. Anweiler, Oskar: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen 1988, bes. S. 58-79.
85 Vgl. v.a. Wolf, Walter: Zu den grundlegenden Gedanken von Karl Marx über Erziehung und Bildung. In: Pädagogik 7 (1953) 3, S. 166-194.
86 Vgl. Krapp, Gotthold: Der Grundsatz der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit und der Gedanke der polytechnischen Bildung bei Karl Marx und Friedrich Engels. Autorreferat. In: Pädagogik 11 (1956) 9, S. 701-707, bes. S. 704.
87 Vgl. Kurz 1954, S. 76.

Pädagogik in der SBZ/DDR historisch-materialistisch zu untermauern.[88] In diesem Zusammenhang wurde ebenfalls ein Diskussionsstrang zum Theorie-Praxis-Verhältnis eröffnet, der sich auf den unterrichtlichen Lernprozess bezog und sich vorzugsweise mit der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit im polytechnischen Unterricht befasste.[89]

Eine entgegengesetzte Tendenz zum üblicherweise propagierten Theorie-Praxis-Verständnis, bei dem die Unterrichtspraxis nicht wie gewöhnlich als Quelle von Theorie, sondern als dringend korrekturbedürftige, bildungspolitisch widerspenstige Wirklichkeit betrachtet wurde, ergab sich als Folge zahlreicher Mängelberichte aus der Schulpraxis. Die Versuche, die nun verstärkt einsetzenden Inspektionsverfahren zu standardisieren, beförderten eine formale Verständigung über Ziele, Inhalte, Methoden vorgeblich ‚wissenschaftlich einwandfreier' „Unterrichtskontrollen" und die standardisierte Analyse der Ergebnisse bezüglich der Einhaltung administrativer Weisungen, Lehrpläne und vorgeschriebener Unterrichtsmethoden.[90]

Wiederum gegenläufig einigten sich die Pädagogischen Fakultäten während einer Tagung im Oktober 1954 auf das Ziel, die pädagogische Forschung zu intensivieren, „um die Gesetze der Erziehungs- und Bildungsarbeit zu erfassen und dadurch die pädagogische Theorie zu einer wirklichen Anleitung für die Verbesserung der Praxis unserer Lehrer zu gestalten". Vorgestellt wurden Vorhaben, die dem Anspruch verpflichtet waren, „objektive wissenschaftliche Untersuchungsmethoden zu finden, um exakt die Gesetze des Erziehungs- und Bildungsprozesses zu erforschen.[91] Zwei Beispiele solcher empirisch angelegten Untersuchungen wurden in der ersten Jahreshälfte 1955 in der Zeitschrift veröffentlicht.[92]

Speziell der in der Tradition Jenaer Tatsachenforschung verfasste Beitrag von Schrader/Radzioch, aber auch Wagners Teilanalyse des Unterrichts blieben erwartungsgemäß nicht unwidersprochen. Walter Wolf, ehemaliger Gründungsdirektor des Jenaer Instituts für dialektischen Materialismus und anschließend Pädagogik-

---

88 Vgl. z.B. Eckermann, Walther: Zur Frage der Verwirklichung der Einheit des Konkreten und Abstrakten im Unterricht der Grundschule. In: Pädagogik 9 (1954) 5, S. 337-354, u. 10 (1955) 10, S. 729-739 u. 10 (1955) 11, S. 809-820.

89 Vgl. Reischock, Wolfgang: Polytechnische Erziehung und Werkunterricht. In: Pädagogik 10 (1955) 11, S. 739-750.

90 Vgl. Löbner, Horst: Die Durchführung und wissenschaftliche Analyse von Unterrichtskontrollen. In: Pädagogik 10 (1955) 1, S. 26-42; Löbner, Horst: Die Analyse der Schularbeit am Schuljahresende als Grundlage für die Vorbereitung des nächsten Schuljahres. In: Pädagogik 10 (1955) 6, S. 439-449.

91 Vgl. Tomaschewsky, Karlheinz: Wissenschaftliche Tagung der Pädagogischen Fakultäten. In: Pädagogik 9 (1954) 12, S. 978-981, hier S. 978.

92 Vgl. Schrader, Karl/Radzioch, Walter: Die Unterrichtsaufnahme und das Unterrichtsprotokoll als Teile des Verfahrens der Unterrichtsforschung. In: Pädagogik 10 (1955) 3, S. 188-213; Wagner, Klaus-Dietrich: Teilanalyse des Bildungsvorgangs im Unterricht. In: Pädagogik 10 (1955) 2, S. 83-103.

professor in Leipzig und Potsdam, sah sich durch die Beiträge geradezu herausgefordert. Zum einen störte ihn, dass die Autoren nach einem (formalen) Modus suchten, Unterricht zu dokumentieren, anstatt sich darauf zu konzentrieren, diesen zu analysieren und dabei die Aufmerksamkeit auf das Bedeutsame zu richten. Die aufwändige Methode des sog. Aufnehmens sorge für das Verschwinden des Wesentlichen im Unwesentlichen. Wolf plädierte ersatzweise unter Berufung auf Marx dafür, zu beobachten, denn das geschehe als „an die Beobachtungsfähigkeit" geknüpfte „geistige Tätigkeit" und „immer unter gewissen Gesichtspunkten". Das Ziel müsse darin bestehen, „Typisches heraus(zu)lösen", d.h. zu abstrahieren.[93]
Diese selbstbewusst vorgetragene, aber deshalb nicht schon gerechtfertigte Autorisierung eigener Kritik mit Marx konnte auf die noch geringere Vertrautheit der Angegriffenen als die eigene mit der Methode des Aufsteigens vom Konkreten zum Abstrakten und von dort zum Konkreten als „Einheit des Mannigfaltigen"[94] bauen. Denn was sollte schon dagegensprechen, das Konkrete exakt zu dokumentieren, um über die Analyse des aufbereiteten Materials ein Ausgangsabstraktum zu gewinnen, dessen Richtigkeit sich wiederum im Konkreten beweisen müsste? Wolf setzte zudem die Einheit der Vielfalt des Konkreten mit der „Aufdeckung gesetzmäßiger Zusammenhänge" in der Pädagogik gleich. Weiter als in die Irre führte ihn all das nicht. Letzten Endes würdigte er unter Berufung auf Makarenko lediglich den Wert pädagogischer Erfahrungsberichte und kapitulierte vor der „*dialektische(n) Logik* als Abbild vielgestaltiger, dialektischer Gesetzmäßigkeiten von *Bildung und Erziehung*", denn, so Wolf ebenfalls nichts in der Sache sagend, „*die Verknüpfung der einzelnen pädagogischen Mittel, ihre allgemeine Tendenz, ihr Klassencharakter entscheidet.*"[95]
Als hätte Wolf mit Hilfe von Marx trotzdem seine Widersacher zum Schweigen gebracht, erschien danach lange Zeit kein Beitrag mehr zum Thema. In den Mittelpunkt der „erziehungswissenschaftlichen Diskussion"[96] rückten Fragen, die sich um das Problem der „Allgemeinbildung" rankten. Zumindest aber wusste der Autor eines fachmethodischen Textes ganz im „marxistisch-leninistischem" Sinne, die Praxis als Kriterium der Wahrheit zu würdigen.[97]
Im September 1956 erfuhren die Leser der „Pädagogik", dass es in der Sowjetunion seit nahezu vier Jahrzehnten um das Theorie-Praxis-Verhältnis praktisch

---

93 Wolf, Walter: Zu einigen Fragen pädagogischer Forschungsmethoden. In: Pädagogik 10 (1955), S. 762-775, zit. S. 767.

94 Marx, Karl: Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 13. Berlin 1961 , S. 615-642, zit. S. 632.

95 Wolf, 1955, zit. S. 767-773. Herv. dort.

96 Vgl. Geißler, Gert: Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 6, S. 913-940. Nachdruck in: Geißler, Gert: Die erziehungswissenschaftliche Diskussion 1955-1958. In: Geißler/Wiegmann 1995, S. 69-104.

97 Vgl. König, Gerhard: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Fachmethodik. In: Pädagogik 11 (1956) 3, S. 194-198, hier S. 195.

und theoretisch nicht minder problematisch stand als in der DDR.[98] Die mit der Kritik an Stalin einhergehende gesellschaftspolitische Tauwetterlage nach dem XX. Parteitag der Kommunistischen Partei der Sowjetunion (KPdSU) hatte das Eingeständnis möglich gemacht. Wenig später folgte das Bekenntnis eines leitenden Mitarbeiters des DPZI, dass auch in der DDR seit Jahren vergeblich wissenschaftliche Hilfe für die Schulpraxis gefordert wurde. Er schränkte aber ein, dass „manch einer dieser ‚Forderer' (sich) nicht immer im Klaren (ist), was unter einer engen Verbindung von Theorie und Praxis zu verstehen ist". Abhilfe sei möglich, „wenn alle Einzeluntersuchungen … auf der Basis einer gründlichen marxistisch-leninistischen Grundlagenforschung der Pädagogik erfolgen".[99]

Eine solche – wenn man so will − historisch-materialistische Grundlegung der pädagogischen Wissenschaft aber war zunächst in der SBZ nicht in Gang gekommen und nach dem Weggang Max-Gustav Langes über Jahre erfolgreich verhindert worden. Sogleich aber wurde vor Gefahren gewarnt, die „in einer solchen Zeit der Auflockerung" lauern würden: „Man raunt und tuschelt so vieles: ‚Hast du schon gehört, mit Pawlow stimmt es nicht mehr − Makarenko wird auch schon kritisiert − sprich nicht mehr so viel von der Sowjetpädagogik'".[100] Seitens der Redaktion der „Pädagogik" wurde indes die Enddogmatisierung gefeiert: „‘Wiederentdeckt' wird […] das Leben, die Praxis als Kriterium der Wahrheit; nichts bleibt mehr ungeprüft, eine Behauptung gilt wieder als Behauptung, ein schiefes Urteil als ein schiefes Urteil".[101]

Im gesamten sowjetischen Herrschaftsbereich unterzog man die pädagogische Wissenschaft nunmehr einer Fundamentalkritik und damit auch des bislang herrschenden Verständnisses des Theorie-Praxis-Verhältnisses.[102] Jetzt fiel selbst Dorst „wie Schuppen von den Augen, wie scholastisch oft, wie doktrinär, dabei mitunter in hohem Grade einseitig und auch oberflächlich sich unsere Pädagogik oft gebärdete".[103] Das „erste muss … jetzt sein, das Dogma aufzuheben" sowie „Wissenschaft und Leben, Theorie und Praxis einander näherzubringen und wieder ein

98 Vgl. Pädagogische Wissenschaft und Praxis. In: Pädagogik 11 (1956) 9, S. 686-689.

99 Hofmann, Hans-Georg: Zur pädagogischen Forschungsarbeit in unserer Republik. In: Pädagogik 11 (1956) 10, S. 793-798.

100 Hofmann, Hans-Georg: Aus der Arbeit des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. In: Pädagogik 11 (1956) 12, S. 964-965, zit. S. 964.

101 Unser Wort. In: Pädagogik 12 (1957), S. 1-4, zit. S. 2. Ab 1957 sind in den gebundenen Jahrgängen die Monatsausgaben nicht gesondert ausgewiesen.

102 „Es fehlt an systematischen, gründlichen pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Forschungen". „Die Arbeitsteilung" zwischen Theorie und Praxis sei gestört, „die Theorie dient und hilft nicht mehr der Praxis so wie sie sollte, das heißt durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse, sie wird im Gegenteil mit ihr unentwirrbar vermischt". Die pädagogische Wissenschaft steht zur Diskussion. In: Pädagogik 12 (1957), S. 134-143, zit. S. 138.

103 Dorst, Werner: Probleme der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion. In: Pädagogik 12 (1957), S. 244-263, zit. S. 252. Dorst scheute sich nicht, seine Fundamentalkritik am eigenen Werk zu illustrieren. Ebd., S. 252-253.

Vertrauensverhältnis zwischen beiden herzustellen".[104] Als hätte das in der SBZ/DDR, jedenfalls nach allem, was in der „Pädagogik" dazu geschrieben stand, je tatsächlich allgemein existiert.

Schon bald aber mischten sich in die Kritik erste, noch behutsam formulierte Warnungen davor, die „Fundamente" und „großen Erfolge" der Pädagogik in Theorie und Praxis anzutasten. Die Redaktion besann sich vorsorglich auf ihr traditionelles Selbstverständnis, nicht auf „alle unmittelbaren Bedürfnisse der Praxis" zu reagieren, sondern „die aktuellen pädagogischen Probleme wissenschaftlich (zu) durchdringen".[105] Auf keinen Fall, so versicherte sie, wolle sie „lediglich der Selbstverständigung der pädagogischen Wissenschaftler dienen", sondern sich um das „rechte Verhältnis zwischen Theorie und Praxis" bemühen.[106] Zwar sei es nicht richtig, die „Wirksamkeit und den Wert der ‚Pädagogik' einseitig danach einzuschätzen, ob sie den Lehrern genügend unmittelbare Hilfen für ihre tägliche Arbeit bietet". Doch war bereits wieder die Neigung spürbar, dem zunehmenden Druck von Seiten der Schulpraxis nachzugeben. Von Monat zu Monat widmete man den Monita etwa an der angeblich „unpraktischen Behandlung der Themen" oder der Tendenz, „die Wissenschaft der Wissenschaft wegen" zu betreiben, mehr Raum.[107]

Mit den ersten Zeilen im 1. Heft des Jahrgangs 1958 stellte schließlich die Redaktion umstandslos klar, dass die Tauwetterperiode mit Macht beendet worden war. Den zweckgerechten Leitartikel[108] besorgten Dorst und der neue Chefredakteur Gerhart Neuner, künftiger DPZI-Direktor und nach der Umwandlung des DPZI in die APW deren Präsident bis 1989.[109] Anstatt wie noch vor kurzem die Dogmatisierung der Pädagogik zu beklagen, rückte nunmehr die Abwehr ausgemachter Feinde des Sozialismus und der Kampf gegen deren vorgeblich versuchte Revision sozialistischer Errungenschaften in das Zentrum parteilicher Pädagogik.[110]

Dorsts Bemühen, sich vom geläuterten Dogmatiker zum Kämpfer gegen den Revisionismus an vorderster Front zu profilieren, ging mit der Selbstbezichtigung einher, dass zur „pädagogischen Arbeit" tendenziell „ein überhebliches Verhältnis zur Praxis (gehört habe). […] Ergebnisse und Erfahrungen der praktischen Arbeit

104 Ebd., 257.

105 Unser Wort. In: Pädagogik 12 (1957), S. 321-325, hier S. 322-323.

106 Unser Wort. In: Pädagogik 12 (1957), S. 401-406, zit. S. 403-404.

107 Unser Wort. In: Pädagogik 12 (1957), S. 481-484, zit. S. 482.

108 Vgl. Dorst, Werner/Neuner, Gerhart: Für eine marxistisch-leninistische Pädagogik. Unsere Aufgaben im Jahre 1958. In: Pädagogik 13 (1958), S. 6-19.

109 Vgl. Neuner, Gerhart: Zwischen Wissenschaft und Politik. Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive. Studien und Dokumente zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 61. Frankfurt a.M. 1996; kritisch u.a. Kap. 4.1 i. d. Bd.

110 Zum gesellschaftsgeschichtlichen Kontext und zur Rolle des Staatssicherheitsdienstes bei der Ausschaltung der sog. Revisionisten in der Pädagogik vgl. Wiegmann 2015, hier S. 35-52.

der besten Lehrer" wurden negiert und zu gering geachtet.[111] Um dieser Tendenz entgegenzuarbeiten, müsse die „Pädagogik" „mehr als bisher dazu beitragen, das Positive, das Neue, das sich in der Praxis und in der Theorie entwickelt, im Keim zu erkennen, zu fördern und ihm zum Durchbruch zu verhelfen. Und um diese Fähigkeit ausbilden zu helfen, muss sie zugleich dafür Sorge tragen, dass unsere Praktiker und Theoretiker die Erscheinungsformen und Ansatzpunkte unwissenschaftlicher, dogmatischer und vor allem revisionistischer Tendenzen erkennen, auffinden und ausmerzen".[112]
Die Leitung des DPZI verpflichtete sich darauf, „Front (zu) machen gegen jegliche praxisfremde ‚akademische' Pädagogik". „Grundprobleme der wissenschaftlichen pädagogischen Arbeit" würden künftig „erörtert und geklärt, indem bestimmte gegenständliche Probleme der pädagogischen Schul- und Erziehungsarbeit gelöst werden".[113]
Fortan schreckte die Redaktion nicht einmal mehr davor zurück, möglicherweise sogar unter redaktioneller Anleitung,[114] schlichte Erzählungen von Lehrern zu veröffentlichen, die keinerlei theoretischen Anspruch erhoben und auch nicht ansatzweise wissenschaftlich verallgemeinerungswürdige Erfahrungen erkennen ließen.[115] Angeregt durch die vehement vorgetragene Forderung der SED-Führung, die jahrelang vernachlässigte Polytechnisierung der Allgemeinbildung voranzutreiben, publizierte die Redaktion ebenfalls vermehrt Erfahrungsberichte über Schulversuche zur Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit der Schüler.[116] Nach dem Beschluss des V. SED-Parteitages, ab 1. September 1958 die produktive Arbeit der Schüler als Bestandteil allgemeiner Schulbildung durchzusetzen, kommentierte die Redaktion deren Bedeutung als „Umwälzung auf dem Gebiet der Pädagogik": „Eine solche Schule und Erziehung hat es noch nicht gegeben, in der so eng Lernen und Leben, Theorie und Praxis miteinander verbunden sind".[117] Ein weiter Diskursstrang zum Theorie-Praxis-Verhältnis war etabliert. Er dominierte zwar die zweite Jahrgangshälfte 1958, vermochte aber zur Theorie der Beziehung nichts substanziell Neues beizutragen. Die pädagogische Wissenschaft musste sich trotz der Veröffentlichung grundlegender Arbeiten vor

111 Dorst/Neuner 1958, zit. S. 10.
112 Ebd., S. 17.
113 Ebd., S. 19.
114 „Mit Heft 1 dieses Jahrganges haben wir damit begonnen, dem Neuen, das sich im Leben unserer Schule und in der Arbeit der besten Lehrer entwickelt hat, unmittelbar in unserer Zeitschrift Raum zu geben. Praktiker schreiben unter direkter Anleitung der Redaktion über wertvolle Erfahrungen bei der Durchsetzung der sozialistischen Erziehung". Unser Wort. In: Pädagogik 13 (1958), S. 321-325, zit. S. 325.
115 Vgl. z.B. Langer, Helmut: Ein Weg zur Bildung des Schülerkollektivs. In: Pädagogik 13 (1958), S. 93-99.
116 Vgl. z.B. Köllner, Fridubert: Über die Vereinigung des Unterrichts mit produktiver Arbeit. Erfahrungen der Ernst-Thälmann-Schule in Ruhla. In: Pädagogik 13 (1958), S. 281-286.
117 Unser Wort. In: Pädagogik 13 (1958), S. 401-406, zit. S. 403.

allem von Krapp und Reischock den Vorwurf gefallen lassen, sich „nicht um die vorwärtsweisenden Versuche und kühnen Unternehmungen der pädagogischen Neuerer“ gekümmert zu haben.[118] Erst gegen Jahresende 1958 glaubte die Redaktion, eine stärkere Hinwendung zu den „Problemen des polytechnischen Unterrichts“ und damit „zum Leben, zur Praxis unserer Schularbeit“ feststellen zu können.[119] Doch standen noch immer dieselben Fragen wie zu Beginn der Diskussion unbeantwortet im Raum.[120]

Daneben und von ungefähr doch „akademisch“ schickte sich das Redaktionsmitglied Hans Siebert an,[121] den inzwischen geläufigen, auf Schule, Unterricht und Lehrerhandeln verengten Praxisbegriff zu korrigieren und Pädagogik mit Marx als Bestandteil gesellschaftlicher Praxis zu begreifen. Auf spiralförmig gewundenem dialektischem Wege einer – allerdings sinnbildlich abwärts gerichteten – Negation der Negation[122] fand er zurück zu Max-Gustav Langes Ideal einer gesellschaftspolitisch parteinehmenden, engagierten, sozial- und erfahrungswissenschaftlich verstandenen, historisch-materialistisch fundierten Erziehungswissenschaft, die Siebert jedoch nun im doktrinären Korsett einer parteilichen pädagogischen Gesellschaftswissenschaft präsentierte. Zu deren „Tatsachenmaterial“ rechnete er erwartungsgemäß erneut wieder nur die „vielfältigen Erscheinungen, Prozesse und Vorgänge“, in denen „schon Anfänge, Keime, Elemente und Merkmale der sozialistischen Schule“ sichtbar würden. „Marxistisch-leninistische pädagogische Wissenschaft“, so sein Fazit, ist „nicht irgendeine Wissenschaft …, sondern die Wissenschaft der Arbeiterklasse …, die der sozialistischen Erziehung der Werktätigen und ihrer Kinder in der sozialistischen Schule dient. Auf diesem parteilichen Standpunkt ist die pädagogische Wissenschaft überhaupt erst eine wirkliche Wissenschaft“.[123]

Auf welchen „marxistisch-leninistischen“ Irrwegen diese angeblich wirkliche Wissenschaft trotz der Berufung auf Marx parteiideologisch abgesichert leichtfüßig

---

118 Kreße, Erhard: Die sozialistische Produktion und der Inhalt der Allgemeinbildung. Eine neue Methode zur Bestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung im Biologieunterricht. In: Pädagogik 13 (1958), S. 571-580, zit. S. 571.

119 Unser Wort. In: Pädagogik 13 (1958), S. 849-852, zit. S. 849.

120 „Wie müssen wir die Einheit von Theorie und Praxis in der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit sehen? Wie muß das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis in Ordnung gebracht werden? Welcher Art sind die dialektischen Wechselbeziehungen zwischen Theorie und Praxis? Welche Bedeutung kommt der Theorie bei der weiteren Entwicklung unseres sozialistischen Schulwesens zu“. Ebd., S. 850.

121 Siebert, Hans: Über Parteilichkeit in der pädagogischen Wissenschaft. In: Pädagogik 13 (1958), S. 167-175. Zur Person vgl. Geißler 1995, S. 321.

122 Vgl. Klaus, Georg/Buhr, Manfred (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 11. Aufl. Leipzig 1975, S. 855-857.

123 Siebert 1958, zit. S. 170, 173 u. 175.

zu wandeln vermochte, illustriert ein Beitrag Walter Wolfs.[124] Ausgerechnet die 3. Feuerbachthese[125] führte er zum Beweis für die Richtigkeit der bekanntermaßen seit Jahrzehnten kontrovers diskutierten Auffassung an, nur dann von Erziehung sprechen zu dürfen, wenn es sich um eine zielgerichtete, bestimmte, vorbedachte, wissenschaftlich begründete „Einwirkung auf die Psyche des Zöglings" handelt.[126]

Das Ende der Experimentierphase

Nachdem man jahrelang darauf verzichtet hatte, die „Pädagogik" weiterhin als erziehungswissenschaftliche Zeitschrift auszuweisen, war sie ab 1955 als Organ des DPZI deklariert worden. 1959 erschien sie erstmals mit dem Untertitel „Zeitschrift für Theorie und Praxis der sozialistischen Erziehung". Nach dem personellen Kehraus[127] zum Abschluss der sog. Revisionismusdebatte war auch die Redaktion neu formiert worden. Ihre Mitglieder verpflichteten sich ausdrücklich darauf, die von der SED-Führung gestellten „schulpolitischen und pädagogischen Aufgaben" zu unterstützen. „Von der Seite der Wissenschaft und der Praxis her" sollten künftig die „brennenden Fragen" der „Schulentwicklung und der pädagogischen Arbeit" aufgegriffen werden, um, wie Walter Ulbricht gefordert hatte, „‘vor allem den Lehrern (zu) helfen, ‚die marxistisch-leninistische Pädagogik und Psychologie zu beherrschen und anzuwenden'‘".[128] Eine neue Rubrik, die vorerst vorzugsweise Fragen der Theorie und Praxis polytechnischer Erziehung und Bildung vorbehalten war, stand unter dem Motto „Sozialistische Erziehung in Theorie und Praxis". Daneben wurden Beiträge aus dem Schul- und Unterrichtsalltag in der Rubrik „Aus dem Leben in unserer Republik" versammelt und im „Pädagogischen Forum" gemeinsame Gespräche von Bildungspolitikern, pädagogischen Wissenschaftlern und Vertretern der pädagogischen Praxis dokumentiert.

---

124 Vgl. Wolf, Walter: Zu einigen fehlerhaften Auffassungen in der Pädagogik. In: Pädagogik 13 (1958), S. 209-216, hier S. 209-210.

125 „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss. [ ] Das Zusammenfallen des Ändern[s] der Umstände und der Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefasst und rationell verstanden werden". Marx, Karl/Engels, Friedrich: Thesen über Feuerbach. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 3. Berlin 1959, S. 5-7, zit. S. 5-6.

126 Marx erklärt hingegen: „Die Arbeit ist zunächst ein Prozess zwischen Mensch und Natur, ein Prozess, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigne Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein eignes Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigne Natur". Marx, Karl: Das Kapital. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 23. Berlin 1962 a, zit. S. 192.

127 Zu den personalpolitischen „Säuberungen" vgl. Geißler, Gert: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt a.M. u.a. 2000, hier S. 484-491.

128 Unser Wort. In: Pädagogik 14 (1959), S. 1-5, zit. S. 2.

Unter dem Druck der herrschenden Parteidoktrin wurde dem immer wieder beschworenen Prinzip einer engen Theorie-Praxis-Beziehung zwar formal Genüge getan, theoretisch war das Begriffspaar jedoch zur inhaltsarmen Formel erstarrt. All das, was sich im „marxistisch-leninistischen" und bildungspolitischen Grunde in der „Pädagogik" bis dahin zum Thema als wichtig und notwendig dargestellt findet, war längst und oft gesagt. Trotzdem wurden dieselben Standpunkte immer wieder aufs Neue wortreich beschworen. Das ist andererseits verständlich, weil auch immer wieder von denselben Fragen und Problemen[129] geschrieben wurde. Vorzugsweise bewährte sich die Formel, um Parteilinien- und Dogmentreue zu signalisieren. Zur wissenschaftlichen Klärung forderte sie nicht heraus. Schon das Wort Klärung bedeutete keineswegs zwangsläufig, sich (wissenschaftliche) Klarheit verschaffen zu wollen. Stattdessen konnte es ebenso von der Absicht künden, die entsprechenden Beschlüsse der SED-Führung zu „*erläutern*" bzw. zu „propagieren".[130]
Nur selten wurde das Theorie-Praxis-Verhältnis in dieser Phase überhaupt noch als grundsätzliches wissenschaftliches Problem ausgewiesen und diesbezüglicher Verständigungsbedarf akzeptiert. So war es ausnahmsweise Klingberg wichtig, sich aus didaktischer Perspektive über die Bedeutung der Praxis für die menschliche Erkenntnis zu vergewissern und diese sowohl als Grundlage und Ziel der Erkenntnis als auch als „*objektives Kriterium* für den Wahrheitsgehalt" des „Denkens und Forschens" zu bestimmen.[131]
Ebenfalls ausnahmsweise ließen sich die namentlich nicht genannten Mitglieder einer Arbeitsgruppe „Theorie und Praxis" darauf ein, sich über die eingefrorene Formel in der Zeitschrift zu äußern.[132] Zumindest stellten sie ihre Überlegungen zu unterscheidbaren Aspekten des Verhältnisses in sechs Thesen zur öffentlichen Diskussion. Unter 1. rekapitulierte die Arbeitsgruppe „marxistisch-leninistische" Basisstandpunkte zum Thema. Stalin war zwar aus dem nun wieder von Marx, Engels und Lenin gebildeten Kreis der sog. Klassiker des „Marxismus-Leninismus" seit dem XX. KPdSU-Parteitag verbannt, hatte aber in der durch ihn geprägten

129 „Es wurde in der letzten Zeit wiederholt festgestellt, dass dieses Verhältnis nicht in Ordnung ist. Aber bei dieser Feststellung darf die Konferenz nicht stehenbleiben; sie muss die Wege weisen, wie die Einheit von Theorie und Praxis in der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit herzustellen ist und wie vor allem auch die Beziehungen zwischen Wissenschaft und Praxis von beiden Seiten her gefestigt werden können". Unser Wort. In: Pädagogik 14 (1959), S. 257-262, zit. S. 259.

130 Vgl. z.B. Neuner, Gerhart: Die sozialistische Entwicklung des Schulwesens und die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogik 14 (1959), S. 190-197, hier S. 191; Schulz, Hermann: Über Grundprobleme der sozialistischen pädagogischen Forschung. In: Pädagogik 14 (1959), S. 197-206, bes. S. 205.

131 Klingberg, Lothar: Über das Prinzip der Einheit von Theorie und Praxis im Unterrichts- und Erziehungsprozess. In: „Pädagogik" 14 (1959), S. 274-282, zit. S. 275. Herv. dort.

132 Vgl. zum Folg.: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogischen Forschung. Thesenentwurf der Arbeitsgruppe „Theorie und Praxis zur Vorbereitung der Parteikonferenz der pädagogischen Wissenschaftler". In: Pädagogik 14 (1959), S. 302-308.

Doktrin nachhaltige Spuren hinterlassen. Während sich ausgerechnet der Terminus Praxis nicht explizit definiert findet − weiter unten aber als ‚gesetzmäßiger Zusammenhang der objektiven Realität' gefasst ist −, sind zumindest „Formen der gesellschaftlichen Praxis" genannt, wenn auch ausschließlich die „Produktionstätigkeit" und der alle Bereiche durchdringende „Klassenkampf". Die Theorie als zweite Seite des Verhältnisses erklärten die Thesen kurz als „Verallgemeinerung" resp. „Widerspiegelung" der Praxis. Aufgabe der Theorie sei die Veränderung der Praxis im Sinne erkannter Gesetzmäßigkeiten.
Hinsichtlich der Bedeutung der Praxis für den Erkenntnisprozess stimmten sie mit Klingberg überein, zogen daraus aber den eigenwilligen und nicht begründeten Schluss, dass „theoretische Arbeit im Allgemeinen und wissenschaftliche Forschung im Besonderen ... ihren Sinn, ihren Gegenstand und ihre Legitimation allein aus den Bedürfnissen der *fortschrittlichen*[133] Praxis (erhält)".
Die 2. These ist der Bestimmung speziell des pädagogischen Theorie-Praxis-Verhältnisses gewidmet. Hier wurde neben dem parteilich verengten Begriff „pädagogische Praxis" − verstanden als „Gesamtheit aller pädagogisch wirkenden Kräfte *unter dem Gesichtspunkt ihrer Orientierung auf die sozialistische Erziehung*"[134] − auch erstmals der Begriff „Verallgemeinerung", wenn auch eingeschränkt auf die *pädagogische* Praxis, gedeutet. Erklärt wurde er als „Herausarbeitung des Wesens und der Gesetzmäßigkeiten der pädagogischen Prozesse", allerdings − und das nimmt schon nicht mehr wunder − ausschließlich „im Sinne der Orientierung auf das Neue, Progressive und Allgemeingültige".
Die 3. These beinhaltet Folgerungen für die Bestimmung von Forschungsthemen. Erwartungsgemäß hielt man nur solche „praxisverbundenen" Vorhaben für gerechtfertigt, die „auf die hauptsächlichen Probleme und grundlegenden Entwicklungstendenzen der sozialistischen Erziehung und Bildung" orientiert würden.
Unter 4. legten sich die Mitglieder der Arbeitsgruppe immerhin auf „empirisch gegebene Tatsachen" als Gegenstand pädagogischer Forschung und wie üblich auf eine enge Beziehung zwischen Forschern und Praktikern fest.
Die weit ausführlichere 5. These befasste sich mit den Ursachen „für die mangelnde Publizität" pädagogischer Forschungsergebnisse; These 6 beklagte nicht weniger wortreich Organisation und Stil pädagogischer Forschung und unterbreitete Vorschläge zur Besserung. Zum angestrebten Begreifen des Theorie-Praxis-Verhältnisses trugen beide Thesen nicht bei.
Zum ersten Mal in der Geschichte der Zeitschrift seit der „ideologischen Okkupation"[135] der Schule war mit den Thesen in der „Pädagogik" überhaupt der Versuch unternommen worden, sich eigens fachlich und wissenschaftlich ambitioniert über das Theorie-Praxis-Verhältnis zu verständigen. Die Thesen doku-

133 Hervorhebung von mir – U.W.
134 Hervorhebung von mir – U.W.
135 Vgl. Anweiler 1988, hier S. 40-58.

mentieren jedoch zugleich, in welchem Maße parteiideologische Hörigkeit zur Zeit der Revisionismuskampagne wissenschaftliche Logik und Standards zu untergraben vermochte und damit den Wissenschaftscharakter der „pädagogischen Wissenschaft" überhaupt in Frage stellte. Zu bedenken ist mit diesem Urteil allerdings auch die Tatsache, dass der personelle Kahlschlag als Folge parteipolitischer Säuberungen und Republikfluchten qualifizierter pädagogischer Wissenschaftler gegen Ende der 1950er Jahre zu einem nicht unbeträchtlichen Teil unzureichend vorgebildetes, wissenschaftlich wenig erfahrenes und parteilich diszipliniertes Personal in frei gewordene Stellen spülte. Die neu formierte „Community" war gefordert, im Banne „marxistisch-leninistischer" Doktrin eigene wissenschaftliche Standpunkte als Momente von Expertenunabhängigkeit erst noch zu erringen.
Dass die Thesen formal, inhaltlich und sogar parteilich nicht geeignet waren, zum Widerspruch anzuregen, wird man schwerlich behaupten können. Dennoch ist in der Zeitschrift kein „Meinungsstreit" − der in der Pädagogik angeblich gebraucht wurde „wie der Fisch das Wasser"[136] − dokumentiert. Stattdessen findet sich in dem veröffentlichten „Beschluss der Arbeitstagung pädagogischer Wissenschaftler" vom 18.-20. Juni 1959 kommentarlos erneut als drängendes Forschungsproblem „die Einheit von Theorie und Praxis als Prinzip sozialistischer Erziehung" formuliert.[137] Da an Prinzipien, die zudem „marxistisch-leninistisch" abgesichert waren, schwerlich gerüttelt werden durfte, stellt sich die Frage, ob es sich bei dieser Forschungsaufgabe lediglich erneut um ein ebenso inhaltsleeres doktrinäres wie parteiliches Bekenntnis handelte oder ob möglicherweise nicht zum Prinzip geforscht werden sollte, sondern bestenfalls Fragen der „Widerspiegelung" des Prinzips interessierten oder es wiederum in erster Linie nur um die praktische Anwendung bzw. Durchsetzung des Prinzips ging. Oder vielleicht doch, um den parteilich bemäntelten Anspruch auf Bildung einer Art Theorie der Praxis, die sich auch und vor allem durch die von Marx angewandte Erkenntnisweise des Aufsteigens zum Konkreten durchaus und sogar „ideologisch" in gewisser Weise rechtfertigen ließe?[138]
Die folgenden Jahrgänge sprechen eher dafür, dass lediglich der Verbindung von Theorie und Praxis als „marxistisch-leninistischem" Prinzip vor allem durch die engere „Verbindung der Schule mit dem Leben", den polytechnischen Unterricht, die Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung und die Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses eine universelle praktische Geltung verschafft werden sollte.[139]

136 Unser Wort. In: Pädagogik 14 (1959), S. 625-628, zit. S. 625.
137 Beschluss der Arbeitstagung pädagogischer Wissenschaftler. In: Pädagogik 14 (1959), S. 629-633, zit. S. 629.
138 Vgl. z.B. Bourdieu, 2015, hier 164-165.
139 Vgl. z.B.: „Walter Ulbricht sagte dazu: ‚Es ist unbestritten, dass Kenntnisse nur dann wertvoll sind, wenn sie ständig angewandt, an Hand der Praxis überprüft und in der Praxis vertieft wer-

Eine Ausnahme stellten die Überlegungen des Jenaers Karl Schrader zu Wert und Erkenntnisgrenzen persönlicher praktischer pädagogischer Erfahrungen dar.[140] Im 15. Gründungsjahr der „Pädagogik" und ein Jahrzehnt nach Max-Gustav Langes „Republikflucht" kehrte ferner mit einem Beitrag von Joachim Lompscher[141] ein Thema in die „Pädagogik" zurück, das sich anhand der „Zeitschrift für Psychologie" der ganz ähnlich wie damals gelagerten Kritik an der fehlenden Beziehung der Forschung „zu unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit" annahm.[142] In die Reihe vereinzelter Beiträge mit dem Anspruch, die Einsichten in die Beziehung von Theorie und Praxis einigermaßen theoretisch fundiert zu rekapitulieren oder gar zu befördern, wäre auch Robert Alts knappe Kennzeichnung der Wechselbeziehung von Praxis und Theorie zu rechnen.[143] Es ließ sich in der „Pädagogik" aber auch noch viel weniger darüber streiten, ob anstatt von Wechselbeziehung besser doch von Verbindung zwischen Theorie und Praxis die Rede sein sollte.[144] Und

---

den'". Zit. nach Ulbricht, Walter: Der Kampf um den Frieden, für den Sieg des Sozialismus, für die nationale Wiedergeburt Deutschlands als friedliebender, demokratischer Staat. Berlin 1958, S. 125. Drefenstedt, Edgar: Das Problem der Differenzierung zwischen Stadt- und Landschulen. Gedanken und Hinweise zum Studium und zur Verwirklichung des neuen Lehrplanwerks. In: Pädagogik 14 (1959), S. 755-767, hier S. 766. „Die enge Verbundenheit zwischen Unterricht und Produktion ist gleichsam ein revolutionäres Element bei der Umgestaltung der Unterrichtsmethoden. Aber wie die Verwirklichung des Prinzips im Einzelnen aussehen soll, ist die große Frage". Slomma, Rudi: Neuer Inhalt des Unterrichts – neue Unterrichtsmethoden. Wichtige Ansatzpunkte für die methodische Verbesserung des Unterrichts in der Arbeit guter Lehrer. In: Pädagogik 14 (1959), S. 1027-1038, zit. S. 1030); vgl. Drewelow, Horst: Praktiker und Wissenschaftler lösen gemeinsam Probleme der Tagesheimschule in der DDR. In: Pädagogik 15 (1960), S. 178-181, bes. S. 181; „Die Einheit von Theorie und Praxis, der Sinn und die Bedeutung des lebensnahen und praxisbezogenen Unterrichts sind für die Fächer und Stoffkreise im Einzelnen zu untersuchen". Schrader, Karl: Zusammenarbeit von pädagogischer Wissenschaft und Schulpraxis in der pädagogischen Forschung. Einleitung zu einer Artikelreihe von Mitarbeitern des Instituts für Pädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena über Mittel und Methoden zur wissenschaftlichen Durchdringung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit. In: Pädagogik 15 (1960), S. 231-239, zit. S. 235.

140 Vgl. Ebd., hier S. 236-237.

141 Joachim Lompscher wurde nach seiner Promotion in der Sowjetunion wissenschaftlicher Mitarbeiter im DPZI und späterhin Professor für pädagogische Psychologie an der APW.

142 „Der überwiegende Teil der Arbeiten behandelt Fragen, die entweder kaum Bedeutung für die gesellschaftliche Praxis haben oder, sofern sie praktisch bedeutsam sind, ohne Beziehung zur gesellschaftlichen Praxis untersucht werden". Lompscher, Joachim: Über einige Grundfragen der philosophischen und gesellschaftlichen Position der Zeitschrift für Psychologie". In: Pädagogik 16 (1961), S. 816-828, zit. S. 819.

143 „Jene Einheit von Theorie und Praxis bildet sich heraus, welche die neue fortgeschrittene Praxis zur Quelle einer die gesellschaftliche Entwicklung vorantreibenden Theorie und die Theorie zur richtigen Orientierung, zur Vertiefung und Verbesserung der revolutionären Praxis macht". Alt, Robert: Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule verwirklicht die Forderungen der fortschrittlichen Pädagogen der Vergangenheit. In: Pädagogik 15 (1960), S. 1062-1081, zit. S. 1075.

144 Vgl. Richter, Paul: Zur Problematik der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit. In: Pädagogik 15 (1960), S. 1092-1095, hier S. 1094.

Wolf meinte darauf aufmerksam machen zu müssen, dass bei Marx nicht von Verbindung von Unterricht und Produktion, sondern von Vereinigung die Rede sei, es sich mithin „nicht um irgendwelche Mittelchen handelt".[145]
In der Jahresmitte 1961 wurde aus didaktischer Perspektive und unter dem Eindruck der parteilich vernachlässigten historisch-materialistischen Grundlegung des Theorie-Praxis-Verständnisses in der Pädagogik konstatiert, „dass zwar die allgemeinen philosophischen Grundlagen des Prinzips der Einheit von Theorie und Praxis bekannt sind, eine theoretische Klärung in Bezug auf die Anwendung dieses bedeutsamen Grundsatzes auf den Bildungs- und Erziehungsprozess der jungen Generation jedoch erst in Angriff genommen wurde".[146] Aber selbst diese prinzipielle philosophische Klarheit in der Pädagogik wurde schon wenig später von Ekkehard Sauerman bestritten, wenn auch nicht unmittelbar unter Berufung auf Marx, sondern mit Verweis auf das im Ostberliner Dietz Verlag 1961 erschienene Buch „Grundlagen der marxistischen Philosophie". Sauermann[147] kam zwar nicht über die inzwischen standardisierte „marxistisch-leninistische" Bestimmung der Praxis als „weltverändernde Tätigkeit" und der Theorie als „wissenschaftliche Verallgemeinerung der Praxis"[148] hinaus,[149] vermied aber die dogmatische Enge

---

145 Wolf, Walter (Diskussionsbeitrag). In: Lange, Wilfried: Erkenntnistheoretische und didaktische Probleme der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit. In: Pädagogik 15 (1960), S. 1107-1121, zit. S. 1119.

146 Drefenstedt, Edgar/Thieke, Boris: Zum Prinzip der Einheit von Theorie und Praxis im Unterricht der sozialistischen Schule. In: Pädagogik 16 (1961), S. 478-490, zit. S. 478-479. Angeboten wurden von den Verfassern zwar unterrichtstheoretisch relevante Begriffsbestimmungen und Einsichten, aber keine für den noch immer nicht in Gang gekommenen grundlegenden oder (allgemein-) pädagogischen Klärungsprozess bedeutsame Erkenntnisse. Für die Durchsetzung des Prinzips der Einheit von Theorie und Praxis z.B. begriffen die Verfasser als „wesentlich … die eigene praktische Tätigkeit des Schülers". Ebd., S. 585. Das war eine Einsicht − ob sie denn quasi praxistheoretisch gewonnen wurde oder vielleicht auch nur auf übliche Weise durch eine „Verallgemeinerung" von Unterrichtserfahrungen −, die erst in Relation zur Funktion und Bedeutung der Verordnung über die Unterrichtsstunde aus dem Jahr 1950 in ihrer Relevanz für die Unterrichtstheorie in der DDR und für unterrichtliches Lernen in der Schule etwa ab den 1970er Jahren erkennbar wird.

147 Vgl. zur Biographie und zur späteren Sauermann-Neuner-Kontroverse Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim: Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden 2006, S. 252-265.

148 Vgl. Sauermann, Ekkehard: Zur Verbindung der Schule mit dem gesellschaftlichen Leben. In: Pädagogik 16 (1961), S. 1009-1017, hier S. 1010. Sauermann war vor allem daran gelegen, die immer wieder beschworenen Prinzipien der Verbindung von Theorie und Praxis und der Verbindung von Schule und Leben voneinander zu unterscheiden und daraus didaktische Konsequenzen abzuleiten. Interessant scheint im Übrigen, dass es auch späterhin und anders als beim Praxisbegriff nicht gelang, den je kodifizierten Theoriebegriff unmittelbar mit Marx zu legitimieren. Vgl. Klaus/Buhr 1975, S. 1219-1223; Eichhorn, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Marxistisch-leninistischen Soziologie. Berlin 1969.

149 Wer wollte ihm das schon verdenken angesichts des Dilemmas nicht nur der damals herrschenden Doktrin, griffige Formeln komplizierter philosophischer Sachverhalte parat halten zu müssen, resp. des tatsächlichen philosophischen Klärungsbedarfs in Hinsicht auf den Theoriebegriff

der Verfasser der Thesen zum Verhältnis von „Theorie und Praxis“. Seine Bemühungen, zur begrifflichen Klarheit durch die Unterscheidung der Beziehung zwischen Theorie und Praxis vom Verhältnis zwischen Schule und Leben beizutragen, beeindruckte in der Berliner Zentrale des DPZI jedoch nicht sonderlich. Bei Neuner war wenige Monate später davon unbekümmert sogar von „Lebenspraxis“ die Rede. [150]
Mit Blick auf die Didaktik, die Erziehungs- und die Allgemeinbildungstheorie ist allerdings einige Skepsis an dem harschen Urteil angebracht, denn anscheinend hatte die Beschäftigung mit Marx[151] sowie auf dem Umwege der Rezeption der Sowjetpädagogik, die ebenfalls auf dem „Marxismus-Leninismus (-Stalinismus)“ gründete, dazu beigetragen, z.B. unterrichtstheoretisch die Schülertätigkeit inner- und außerhalb des Unterrichts als entscheidend für die Ausbildung etwa von Fähigkeiten und sogar für „die allseitige Entwicklung des Menschen“[152] anzuerkennen.[153] Auch bezüglich der Verbindung allen Unterrichts mit der Praxis resp. mit dem gesellschaftlichen Geschehen und umgekehrt der Einsicht über die (‚historisch-konkrete‘) Gesellschaftlichkeit der Schule im Allgemeinen und des Unterrichts im Besonderen waren die Standpunkte festgezurrt. Wie vor allem die zahlreichen fachmethodischen Beiträge illustrieren, war eine pädagogische Forschung ohne Rücksicht auf Raum und Zeit, wie sie ehedem den Jenaer Tatsachenforschern vorgeworfen wurde, inzwischen schwerlich akzeptabel. Andererseits reduzierte sich die Anerkennung des Zusammenhangs von Erziehung und Gesellschaft darauf, Beschlüsse der SED-Führung als letzte Antwort auf Fragen nach Charakter und Perspektive gesellschaftlicher Tatsachen und Erfordernisse zu akzeptieren.[154] Der pädagogischen Wissenschaft kam damit noch allenfalls die Rolle zu, das seitens der SED-Führung autorisierte Bild von der gesellschaftlichen Wirklichkeit und Perspektive in der DDR für die Realität zu nehmen und dem-

---

bei Marx, der seinen Ausgang möglicherweise in dessen Verständnis von Theorie als Begreifen der Praxis (vgl. These 9 in: Marx 1959, S. 7) (und dann weitergehend für die Veränderung der Praxis) bieten könnte, aber dann wiederum allein schon seine leicht handhabbare „marxistisch-leninistische“ Eindeutigkeit verliert in der Definition des Begriffs etc. Vgl. z.B. Klaus/Buhr 1975, S. 206-208.

150 Neuner, Gerhart: Zu einigen Grundfragen der Theorie sozialistischer Erziehung. In: Pädagogik 17 (1962), S. 113-127, hier S. 121.

151 Die Beschäftigung mit Marx konnte aber auch zum Nachdenken darüber veranlassen, ob von produktiver Arbeit der Schüler erst dann die Rede sein darf, wenn das Produkt zur Ware wird oder ob es ausreicht, dass es einen Gebrauchswert besitzt. Vgl Förster, Peter/Wiedemann, Manfred: Theoretische Fragen der Erziehung zur sozialistischen Arbeitshaltung. In: Pädagogik 17 (1962), S. 526-536, hier S. 529.

152 Neuner, Gerhart: Einige Probleme der sozialistischen Pädagogik der DDR nach dem XXII. Parteitag der KPdSU und der 14. Tagung des ZK der SED. In: Pädagogik 17 (1962), S. 290-315, zit. S. 297.

153 Vgl. z.B. Günther, Edgar: Theorie und Praxis der Entwicklung der Begabungen und Talente des Sowjetvolkes. In: Pädagogik 17 (1962), S. 171-180, hier S. 172.

154 Vgl. u.a. Unser Wort. In: Pädagogik 17 (1962), S. 689-693, hier S. 689.

gemäß „die Qualität und die Ergebnisse des Unterrichts … zu verbessern". Dazu gelte es, so Walter Ulbricht, nicht wie in dem von ihm kritisierten Rostocker Fischfanginstitut, Meereskunde zu betreiben, sondern selbst auf die Logger zu gehen und mitzuhelfen, die Fangergebnisse zu erhöhen, also auch in der Pädagogik, „die Wirksamkeit der wissenschaftlichen Arbeit in der Praxis und für die Praxis entscheidend zu verbessern".[155] Gefordert und programmatisch festgeschrieben wurde die Aufgabe, sich solchermaßen „Klarheit über die Rolle der pädagogischen Wissenschaft" zu verschaffen und sich nicht etwa über (allgemein-) pädagogische Grundfragen und -begriffe zu verständigen.[156] Das Theorie-Praxis-Verhältnis wurde im Jahr nach dem Mauerbau forschungsprogrammatisch ausschließlich als unterrichtstheoretisches Problem und gerademal noch als Thema der Sowjetpädagogik ausgewiesen.
Die in der „Pädagogik" veröffentlichte zeitgenössische Analyse der damals aktuellen Habilitationen und Dissertationen in der DDR lässt anhand der eigenwillig kategorisierten und systematisch aufgelisteten Themenbereiche den Schluss zu, dass nicht eine einzige der Qualifikationsarbeiten und auch sonst keine der zentral erfassten pädagogischen Forschungen an den Universitäten und Hochschulen oder sonstigen wissenschaftlichen Einrichtungen sich allgemeinpädagogisch mit dem Theorie-Praxis-Verhältnis befasste.[157] Selbst wenn seitens der Zeitschriftenredaktion ausnahmsweise und ohne Rücksicht auf die eigene Geschichte gefordert wurde, die „bereits begonnene Diskussion von Grundfragen zum Verhältnis von Schule und Leben, zur Einheit von Theorie und Praxis weiterzuführen", wurde im Weiteren sofort klargestellt, dass es keineswegs darum gehen sollte, sich begrifflich zu vergewissern. Stattdessen müsse geklärt werden „was … Allgemeinbildung unter unseren heutigen Bedingungen (ist), was heißt sozialistisches Bildungsniveau?"[158]
Mit dem Jahrgang 1963 rückten sukzessive strukturelle, aber auch grundsätzliche inhaltliche Fragen der weiteren Gestaltung des Bildungssystems ebenso in den Vordergrund wie vor allem Qualitätsprobleme der „*enge(n) Verbindung von Schule und Leben*" − als dem „zentralen wichtigsten Prinzip"[159] − und speziell der Ver-

155 Vgl. u.a. Unser Wort. In: Pädagogik 17 (1962), S. 785-787, hier S. 787; sinngemäß auch Wutzler, Günter/Gehrisch, Werner: Stand und Aufgaben der pädagogischen Forschung. In: Pädagogik 17 (1962), S. 904-912, hier S. 905.
156 Vgl. ebd., S. 905-906.
157 Vgl. ebd., 908-910.
158 Unser Wort. In: Pädagogik 17 (1962), S. 977-982, zit. S. 978; vgl. auch Wiegmann 1997 bzw. 5.2 i. d. Bd. Die Redaktion der „Pädagogik" vertrat den Standpunkt, dass die pädagogischen Wissenschaftler ihre in der Schulpraxis gewonnenen Erkenntnisse nicht nur publizieren sollten, sondern „unmittelbar ‚in der Produktion', in der Schulpraxis die notwendigen Veränderungen erreichen". Die Erkenntnis, dass sie dadurch nur einen engen Ausschnitt der Praxis beeinflussen könnten, hatte ihr die vormalige Redaktion voraus. Vgl. Kurz 1954, S. 74-75
159 Unser Wort. In: Pädagogik 18 (1963), S. 569-572, zit. S. 570.

bindung des Unterrichts mit der praktischen Arbeit der Schüler. Die Forderung nach einer engen Verbindung von Schule und Leben wurde jedoch nicht nur pädagogisch bedacht, sondern auch hinsichtlich der „entscheidenden" Funktion und Bedeutung von Erziehung und Bildung in der Schule „*für die Lösung der Produktionsaufgaben, für den ökonomischen Wettbewerb zwischen Sozialismus und Kapitalismus sowie für den Kampf mit der bürgerlichen Ideologie*".[160] Außer ein System der Arbeitserziehung vom Kindergarten bis zur Hochschule zu schaffen, sei es daher wichtig, dass Praktiker und Wissenschaftler „noch einmal … ganz prinzipiell über die Rolle der Arbeit […] im Prozess der menschlichen und gesellschaftlichen Entwicklung im Allgemeinen wie in der sozialistischen Gesellschaft im Besonderen nachdenken".[161] Unter der Hand war so die von Marx in den Feuerbachthesen gedeutete tätige Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur, und zwar als Gattungswesen, in einen grundsätzlichen, aber auch aktuellen pädagogischen Kontext eingebunden sowie gesellschafts- und speziell bildungspolitisch gewendet worden. Helmut König ging wenig später in seiner rhetorisch ausgefallenen Kritik am Zustand der Pädagogik in der ersten Hälfte der 1960er Jahre sogar von der Notwendigkeit aus, die bei Marx begründete „Einheit von Unterricht und produktiver Arbeit" und den durch ihn aufgedeckten Zusammenhang von menschlicher Praxis und Entwicklung des Menschen „auf unsere Zeit" hin ‚umzusetzen' in ein „ökonomisches Denken" „im Sinne" der SED-Wirtschaftspolitik. Er forderte, „die Arbeit zum Ausgangspunkt und zum Kernstück" pädagogischer Wissenschaft zu machen, vor allem für die Entwicklung „eine(r) allgemeine(n) Didaktik oder allgemeine(n) Theorie des Unterrichts". König beklagte bemerkenswerterweise jedoch andererseits auch den desolaten Zustand der Allgemeinen Pädagogik, der z.B. in dem „Jahresforschungsplan … so dünn, so lückenhaft" wie kein anderer Bereich ausgewiesen sei.[162] Seine Würdigung der durch Walter Wolf geleiteten „Forschungsgemeinschaft ‚Die pädagogische Bedeutung der Arbeit und ihre Rolle im Prozess der allseitigen Entwicklung und Erziehung der heranwachsenden Generation'" nahm dieser wenig später in seiner Forderung auf, die Erziehung zur Arbeit zum „Angelpunkt" marxistischer Pädagogik zu entwickeln, damit die Gesellschaft − nach einem geflügelten Wort von Marx − ihr Gleichgewicht erhält, sobald „sie sich um die Sonne der Arbeit dreht".[163] Die Forderung von König und Wolf, die Arbeit zum „Kernstück sozialistischer Erziehung" zu machen, fand in der Folge tatsächlich in zahlreichen Zeitschriftenbeiträgen Widerhall.

160 Unser Wort. In: Pädagogik 19 (1964), S. 1-5, zit. S. 2. Herv. dort.

161 Unser Wort. In: Pädagogik 19 (1964), S. 289-293, zit. S. 291.

162 König, Helmut: Pädagogische Probleme − problematische Pädagogik. In: Pädagogik 19 (1964), S. 521-538, hier S. 524, 529.

163 Wolf, Walter Arbeitserziehung und pädagogische Wissenschaft. In: „Pädagogik" 19 (1964), S. 621-630, zit. S. 622. Das Zitat stammt aus Marx, Karl: Nachwort zu „Enthüllungen über den Kommunisten-Prozess zu Köln". In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd.18. Berlin 1962 b, S. 568-571, hier S. 570.

Gleichzeitig ging man in den Jahren nach dem Mauerbau wieder verstärkt auf die Suche nach dem verallgemeinerungswürdigen Neuen in der Schulpraxis.[164] In einer eigens eingerichteten Rubrik wurden „Erfahrungen der Besten"[165] veröffentlicht. Seit 1963 veranstaltete das Ludwigsfelder Zentralinstitut für Weiterbildung „Tage der pädagogischen Lesungen". Nach wie vor bestand jedoch das Problem vor allem darin, Erfahrungen mit pädagogischen Theorien zu verbinden bzw. das Neue „*auch für die pädagogische Theorie nutzbar zu machen*".[166] In diesem Zusammenhang kritisierte die Redaktion, dass die Pädagogischen Lesungen „nur von sehr wenigen Wissenschaftlern ausgewertet wurden".[167] Ab 1965 wurden deshalb in der Zeitschrift durch eine Jury ausgezeichnete pädagogische Lesungen veröffentlicht.[168] Diese wurden allein schon deshalb für wichtig und wertvoll gehalten,

164 Auf welchem Niveau sich die Diskussion darüber in der ersten Hälfte der 1960er Jahre bewegte, illustriert der Ausschnitt aus einem Gespräch in der Zeitschriftenredaktion: Ein Stellvertretender Schuldirektor: „Der erste Schritt … ist es, das Neue überhaupt zu finden. Wer soll es aber finden? […] Die Orientierung auf das Neue ist ein wichtiger Grundsatz der marxistischen Pädagogik, ist es auch schon ein Grundsatz der Leitungstätigkeit?" Darauf ein Lehrer: „Ja, hier liegt der Hase im Pfeffer." Schließlich machte ein weiterer Schuldirektor auf Gefahren aufmerksam: „Adolf Hennecke (der 1948 dazu auserkoren war, durch eine mehrfache Normübererfüllung die sog. Aktivisten-Bewegung in der SBZ/DDR zu begründen – U.W. Vgl. Adolf Hennecke. https://de.wikipedia. org/wiki/ Adolf_Hennecke) erzählte einmal, dass ihm nach seiner großen Tat eine Grubenlampe ‚ins Kreuz' geflogen sei. In der Pädagogik sind es zwar nicht so harte Gegenstände […] und dennoch können auch die Sticheleien und Bemerkungen […] verletzend wirken. Es ist deshalb notwendig […] sich […] schützend vor den Neuerer (zu) stellen …". Das Neue suchen und entwickeln, verbreiten und durchsetzen. In: Pädagogik 18 (1963), S. 212-217, zit. S. 213. Offensichtlich stand es aber auch in der Sowjetunion mit der seit Jahren geforderten Beteiligung von pädagogischen Wissenschaftlern an der Suche und Entwicklung des Neuen nicht besser. Nach Auswertung sowjetischer Zeitschriften resümierte der Autor: „Unter dem Einfluss der breiten Entwicklung in der pädagogischen Praxis beginnen (!) jetzt (!) auch die Wissenschaftler, insbesondere die Didaktiker, sich mit den neuen, durch die Praxis aufgeworfenen Problemen auseinanderzusetzen". Biesel, Ulrich: Pädagogische Neuererzentren in der Sowjetunion. In: Pädagogik 18 (1963), S.367-373, zit. S. 367. Vgl. auch Zentrale Konferenz der pädagogischen Neuerer. In: Pädagogik 18 (1963), S. 736-745.

165 Zu den Erfahrungen der Besten gehörte die nichtssagende Einsicht einer Lehrerin und eines Lehrers von zum Abitur führenden Erweiterten Oberschulen, „dass die weltanschauliche Bildung und Erziehung nur dann wirksam werden kann, wenn wir nicht nur den Inhalt des Bildungsgutes planmäßig und zielgerichtet vermitteln, sondern auch den Unterrichtsprozess durch geeignete Unterrichtsformen zielgerichtet und planmäßig unterstützen". Galle, Helga/Galle, Werner: Unterrichtserfahrungen bei der weltanschaulichen Bildung und Erziehung unserer Schüler. In: Pädagogik 21 (1966), S. 672-683, zit. S. 673.

166 Kompaß, Josef: Tage der pädagogischen Lesungen 1964. In: Pädagogik 19 (1964), S. 947-949, zit. S. 949.

167 Unser Wort. In: Pädagogik 19 (1964b), S. 97-100, zit. S. 99.

168 Vgl. Raasch, Joachim: Die Erfahrungen pädagogischer Neuerer verbreiten und anwenden. In: Pädagogik 20 (1965), S. 18-25. Hier findet sich auch eine systematische Übersicht über die 1964 eingereichten und als solche anerkannten pädagogischen Lesungen. Ebd., S. 23.

weil sie sich mit der „Schulwirklichkeit" befassten.[169] Allerdings mangelte es ihnen an Wissenschaftlichkeit. Daher stellte man den wissenschaftlich ambitionierten Lehrern Verfahrensregeln für die wissenschaftliche Aufbereitung von Erfahrungen zur Verfügung. Sie enthalten zwar das übliche Plädoyer für „eine sichere philosophische und methodologische", d.h. historisch-dialektisch-materialistische „Grundlage", aber vom mustergültigen Aufsteigen zum Konkreten findet sich keine Spur.[170] In der Frage der sog. Verallgemeinerung und „Übertragung" von Erfahrungen war man ebenfalls nicht vorangekommen.[171]

Auch seitens der Universitäten wurde nach wie vor nach Wegen gesucht, der alten Forderung nach der Verbindung von pädagogischer Forschung und Schulpraxis neues Leben einzuhauchen. So plädierte Dorst, seit seiner Ablösung als DPZI-Direktor Professor an der Jenaer Universität mit ihrer traditionsreichen Vergangenheit pädagogischer Tatsachenforschung, für einen eigens erprobten „empirisch-experimentelle(n), verändernde(n), konstruktive(n) Hauptteil" forschender Suche nach dem Neuen in der Praxis, und zwar gemeinsam mit Lehrern, Direktoren und Schulinspektoren.[172] Die Redaktion der „Pädagogik" übertrumpfte Dorst sogar noch, indem sie den wissenschaftlich arbeitenden Lehrer für unabdingbar erklärte, „der den Vergleich mit dem Arbeiterforscher in der technischen Revolution nicht zu scheuen hat". Die nötige Qualifizierung der Lehrer müssten die pädagogischen Wissenschaftler leisten. Mit guten Hinweisen oder gar „einem praktizistischen Sichherumtreiben in den Oberflächenphänomenen der Wirklichkeit" sei es allerdings dabei und in der Forschung selbst nicht getan. Vielmehr käme es darauf an, „die wesentlichen, notwendigen Zusammenhänge, das Gesetz herauszufinden, das Erscheinungen und Tatsachen ihre Notwendigkeit gibt".[173] Sogar im Zusammenhang mit der erziehungsgeschichtlichen Selbstverständigung über die Einheit des Historischen und Logischen wurde das Neue nun auch ausdrücklich in der „Dialektik des Übergangs vom Alten zum Neuen" und als Resultat „einer bestimmten Entwicklung und Bewegung" verortet, und zwar ebenfalls in deren Bedeutung für die Herausbildung von Kategorien, Begriffen und Gesetzmäßigkeiten.[174]

---

169 Vgl. Bauer, Herbert: Grundregeln und Wege bei der Bearbeitung eines wissenschaftlichen Gegenstandes. In: Pädagogik 20 (1965), S. 354-368, hier S. 355.

170 Vgl. ebd., S. 357.

171 Vgl. Heinzig, Walter: Nutzung von Forschungsergebnissen und Erfahrungen pädagogischer Neuerer in der Schulpraxis. In: Pädagogik 20 (1965), S. 728-730, hier S. 728.

172 Die pädagogischen Neuerer und die Wissenschaft. In: Pädagogik 20 (1965), S. 72-79, zit. S. 73 u. 77.

173 Unser Wort. In: Pädagogik 20 (1965), S. 199-201, zit. S. 200.

174 Schulz, Hermann: Die Einheit des Historischen und Logischen in der Theorie der sozialistischen Erziehung und Bildung. In: Pädagogik 20 (1965), S. 150-158, zit. S. 152,154 u. 157.

„Marxismus-Leninismus“ und pädagogische Wissenschaft

Der Jahrgang 1966 startete mit Beiträgen, die auf der Basis der vorausgegangenen Entscheidung[175] über die Entwicklung des sozialistischen Bildungssystem im Kontext des gesellschaftspolitisch verkündeten „Abschlusses des Aufbaus der Grundlagen des Sozialismus“ aus dem Jahr 1965 und dem so bezeichneten Eintritt in die Stabilität versprechende Phase der „entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ eine Besinnung auf die Fundamente und Grundbegriffe pädagogischer Wissenschaft zu ermöglichen schien. Jedoch verwiesen die Texte zugleich auf die ungebrochene Tendenz, sich diszipliniert auf die Funktion gesellschaftspolitisch höriger, parteilicher Pädagogik zurückzuziehen, die sich damit zu bescheiden hatte, unterrichtliche Bildung und Erziehung zu optimieren.[176] In das „Zentrum“ der „Hauptaufgaben“ rückte die „Neubestimmung des Inhalts und Charakters der Allgemeinbildung und die Weiterentwicklung eines modernen, wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts“ – als dem nach wie vor so verstandenen „Hauptfeld“[177] sozialistischer Bildung und Erziehung, sowie davon abgeleitet, die Qualitätsverbesserung von Theorie und Praxis polytechnischer Bildung und Erziehung mit der Arbeitserziehung als Kern.[178] Theoretisch war ein Selbstverständnis formuliert, das sich – hier allerdings ohne ausdrücklichen Verweis auf die 3. Feuerbachthese – in vollkommener Übereinstimmung mit fundamentalen Einsichten von Marx wähnte: „Die Grundlage hierfür gibt die Auffassung des Erziehungsprozesses als aktiven Aneignungsprozess. In der tätigen Aneignung der sozialistischen Wissenschaft und Ideologie, menschlicher Erfahrung, Normen und Traditionen entwickeln sich die Persönlichkeit und das Kollektiv“.[179]

Pädagogische Wissenschaft richtete sich ein, um die Ebene sozialistischer Schulentwicklung unter dem schulpolitisch verordneten Motto „inhaltliche

---

175 Vgl. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965. Z.B. in: Quellen zur Geschichte der Erziehung. Ausgewählt von Karl-Heinz Günther u.a. 8. Aufl. Berlin 1978, S. 539-546.

176 Vgl. Dorst, Werner: Einheit von Bildung und Erziehung und der Gegenstand der Pädagogik. In: Pädagogik 21 (1966), S. 40-50; Wolf, Walter: Zum Gegenstand der Pädagogik. In: Pädagogik 21 (1966), S. 50-51. Zehn Jahre später ist noch immer die Rede davon, dass „die wichtigste Bedingung für eine hohe Qualität der weltanschaulichen und moralischen Bildung und Erziehung im Geiste der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse … der wissenschaftliche, parteiliche und lebensverbundene Unterricht (ist)“. Unser Wort. In: Pädagogik 31 (1976), S. 1-4, zit. S. 3.

177 Vgl. u.a. Unser Wort. In: Pädagogik 21 (1966), S. 945-947, hier S. 946. Helmut Königs Plädoyer „für eine Erweiterung der Pädagogik, weil sich objektiv pädagogische Prozesse vollziehen, die vor allem in allen Stufen des einheitlichen Bildungssystems zu finden sind, aber nicht auf den Bereich dieses Systems beschränkt sind“, blieben ohne sonderliche Wirkung. König, Helmut: Entdeckungsreise zur „pädagogischen Provinz“. In: Pädagogik 21 (1966), S. 871-883, zit. S. 877.

178 Vgl. Habrecht, Rudolf: Aufgaben – Probleme – Perspektiven der pädagogischen Forschung und Lehre. In: Pädagogik 21 (1966), S. 554-564, hier S. 556-557.

179 Kompaß, Josef: Kolloquium des DPZI zur sozialistischen Erziehungstheorie. In: Pädagogik 21 (1966), S. 276-278, zit. S. 277. Herv. dort.

Ausgestaltung“[180] der Oberschule und im Modus von „Kontinuität und Erneuerung“ zu durchschreiten. Abseitige Mahnungen von außerhalb ließen sich leicht ertragen, etwa die, dass bei konsequenter Anerkennung des aus Marx‘scher Erkenntnis abgeleiteten Praxisbegriffs als ‚gesellschaftlicher Gesamtprozess der Umgestaltung der objektiven Realität‘ theoretische Erkenntnisse sogar „absolut praxisfremd“ sind, wenn sie zwar durch Untersuchungen in der Schulpraxis und möglicherweise auch unter Beteiligung von Praktikern gewonnen werden, aber „mit keinerlei wissenschaftlichem Fortschritt verbunden“ sind.[181] Die pädagogische Wissenschaft gab sich in dieser Hinsicht lieber uneinsichtig und stattdessen betont parteilich. Das Bekenntnis zur Ideologie des „Marxismus-Leninismus“, mindestens aber zu Marx, Engels oder Lenin durfte nicht umgangen werden.
Beherrscht wurde das durch die APW seit 1970 geführte pädagogische Wissenschaftssystem indes unmittelbar nicht durch SED-Führungsgremien, sondern durch das Ministerium für Volksbildung, in dem Margot Honecker seit 1963 als „Genosse Minister“ die Bildungs- und pädagogische Wissenschaftspolitik nahezu uneingeschränkt bestimmte. Die Abteilung Volksbildung im Zentralkomitee (ZK) der SED repräsentierte hingegen ohne nennenswerten Einfluss die allumfassende sog. führende Rolle der SED. Die „Forschungsziele, -aufgaben und Fragestellungen“ wurden ‚konsequent ausgerichtet‘ „auf die Realisierung der schulpolitischen Grundlinie“ des MfV.[182] Von den Wissenschaftlern erwartete man, stets über die „*schulpolitische Generallinie*“ und deren „Realisierung … in der Praxis“ informiert zu sein.[183] Als Wissenschaft war die Pädagogik entmündigt. Im Grunde war sie zu einer ideologisch limitierten,[184] gegenständlich beschnittenen, administrativ verfügbaren „Gebrauchspädagogik“ diszipliniert worden, deren traurige Gestalt Max-Gustav Lange bereits drei Jahrzehnte zuvor gezeichnet hatte.[185] Andererseits

---

180 Vgl. zum Zusammenhang von bildungspolitischer Leitlinie und pädagogischer Wissenschaft Neuner, Gerhart: Persönlichkeitstheorie und inhaltliche Ausgestaltung der Oberschule. In: Pädagogik 28 (1973), S. 308-326, hier S. 313.

181 Wittich, Dieter: Zum Inhalt des Begriffs „Praxisverbundenheit“. In: Pädagogik 21 (1966), S. 1128-1130, zit. S. 1130.

182 Hofmann, Hans-Georg/Lindner, Heinz: Die Anwendung der Wissenschaftspolitik der SED bei der Realisierung des Perspektivplans der pädagogischen Forschung 1971 bis 1975. In: Pädagogik 26 (1971), S. 357-369, hier S. 360. Hervorhebung als Zwischenüberschrift im Original.

183 Vgl. Neuner, Gerhart: Die Arbeit der Akademie in den Jahren 1970/71 und wesentliche Aufgaben und Schlussfolgerungen für die weitere wissenschaftlich-pädagogische Arbeit. In: Pädagogik 27 (1972), S. 644-658, hier S. 650-651.

184 „Bei all unseren Diskussionen und Forschungen sollten wir stets die Praxiswirksamkeit, die Verwendbarkeit der Forschungsergebnisse für die politisch-ideologische Arbeit, bezogen auf den Beschluß des Politbüros des ZK der SED zur Agitation und Propaganda und auf die komplexe Durchsetzung unserer Bildungspolitik insgesamt, im Auge haben“. Adam, Horst: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. In: Pädagogik 28 (1973), S. 1099-1110, zit. S. 1099.

185 Lange 1948, S. 289-296, zit. S. 294. Mit Hilfe des „Marxismus-Leninismus“ ließ sich die herrschaftsstrukturelle Unterordnung unter die Bildungspolitik bzw. die institutionelle Nachordnung bzw. Unterstellung der pädagogischen Wissenschaft unter das MfV leicht rechtfertigen:

war man mit der Etablierung der marxistischen Bildungssoziologie und der ihr zugedachten Aufgabe, die pädagogischen Systeme als soziale Institutionen und Organisationen sowie deren soziale Kopplungen mit anderen sozialen Teilsystemen und dem gesellschaftlichen Gesamtsystem zu erforschen, ebenfalls wieder bei Lange und Alt[186] und der Diskussion über die Bedeutung der Soziologie für die Erziehungswissenschaft angelangt.[187]
Die Notwendigkeit, seitens des MfV die bildungspolitisch-administrative Unter- oder Nachordnung zu rechtfertigen, bestand gleichwohl nicht und auch nicht dafür, nur Stimmiges[188] zu verkünden – solange gängige parteiliche Floskeln mit überzeugendem Pathos vorgetragen[189] und mit dem Verweis auf die „marxistisch-leninistische" Auffassung von der Theorie-Praxis-Beziehung codiert[190] waren. Selbst vollkommene Inhaltsleere gestattete man sich, sofern es lediglich darum ging, parteiliche Ergebenheit zu demonstrieren.[191] Die Redaktion der „Pädagogik"

„Bekanntlich beantwortet der Marxismus-Leninismus die Frage nach einer guten Theorie, indem er vom Gesichtspunkt des Lebens, der Praxis … ausgeht (Lenin). Eine so aufgefasste Verbindung von Theorie und Praxis hat … nichts mit einer Herabsetzung der Theorie … zu tun. In der pädagogischen Wissenschaft wächst die Erkenntnis, daß unsere Theorie nur praxisnah ist, wenn sie ihrer Rolle und Funktion gerecht wird, … die Praxis verändern zu helfen". Honecker, Margot: Zu einigen Problemen der pädagogischen Wissenschaft bei der weiteren Realisierung der schulpolitischen Aufgaben. In: Pädagogik 29 (1974), S. 305-330, zit. S. 312.

186 Vgl. Meier, Artur: Marxistische Soziologie und sozialistische Pädagogik. In: Pädagogik 25 (1970), S. 162-169, hier S. 168. In der von Artur Meier und Irmgard Steiner vertretenen Auffassung, dass ungeachtet ihres „besonderen Ranges" der „Schule im Ensemble aller Erziehungsfaktoren in der sozialistischen Gesellschaft" davon ausgegangen werden müsse, „daß die sozialistische Bildung und Erziehung ein umfassender sozialer Prozess ist", offenbarte sich ein nicht unbeträchtliches Konfliktpotenzial im Verhältnis zum MfV. Meier, Artur/Steiner, Irmgard: Die gesellschaftliche Praxis als Prüfstein der Bildung und Erziehung. In: Pädagogik 29 (1974), S. 643-652, zit. S. 644.

187 Vgl. Wiegmann 2004, hier S. 91-93.

188 „Denn ohne eine revolutionäre Theorie gibt es keine revolutionäre Praxis". Honecker, Margot: Für die Praxis forschen – aus der Praxis lernen. In: Pädagogik 25 (1970), S. 1100-1105, zit. S. 1103.

189 Vgl. z. B Günther, Karl-Heinz: Zu einigen ideologisch-theoretischen Grundproblemen der marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR. In: Pädagogik 24 (1969), S. 1130-1146, hier S. 1132.

190 Vgl. z.B. Hofmann, Hans-Georg: Aufgaben und Wege zur Realisierung des Perspektivplans der pädagogischen Forschung in den Jahren 1971-1975. In: Pädagogik 25 (1970), S. 1119-1133, hier S. 1131.

191 „Es geht darum – darüber wurde kein Zweifel gelassen –, dass die objektiven Ansprüche von Gegenwart und Zukunft eine höhere Qualität der Beziehung von Theorie und Praxis erfordern". Unser Wort. In: Pädagogik 29 (1974), S. 401-403, zit. S. 402. Vgl. auch: „Auf der Grundlage des marxistisch-leninistischen Prinzips der Einheit von Theorie und Praxis geht es vor allem um die theoretische Durchdringung wichtiger Probleme der pädagogischen Praxis, um ihre gemeinsame Bearbeitung durch Wissenschaftler und erfahrene Praktiker auf der Grundlage einer in sich geschlossenen allgemeinen pädagogischen Theorie, an deren schöpferischer Weiterentwicklung ständig gearbeitet werden muss". Jurgeleit, Fred: Zu den Aufgaben der pädagogischen Wissenschaften bis 1980. Bericht über den Verlauf der 2. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen

agierte in dieser Beziehung vorbildlich.[192] Da sah sich der APW-Präsident schon einmal veranlasst, dem inflationären Gebrauch von ideologisch aufgeladenen Gemeinplätzen und ebenso „parteilich" viel- wie sachlich nichtssagenden pleonastischen Wendungen[193] Einhalt zu gebieten.[194]
Vor allem zum 150. Geburtstag von Karl Marx 1968 bot sich erneut und wiederholt zu seinen beiden folgenden runden Geburtstagen und vor allem zum 100. Todestag 1983 Anlass, sich „grundlegend" mit dessen bildungstheoretisch und -politisch relevanten Texten zu beschäftigen.[195] Damit ergaben sich willkommene Gelegenheiten auch für ambitionierte pädagogische Wissenschaftler, sich zwar nach wie vor auf ein parteiideologisch konformes, aber zugleich historisch-materialistisches, also philosophisch unterlegtes, wissenschaftliches Selbstverständnis und Selbstbewusstsein einzulassen.
Die Besinnung auf Marx enthielt indes kaum Konfliktpotenzial, sofern es lediglich darum ging, dem polytechnischen Unterricht, dem polytechnischen Prinzip sozialistischer Allgemeinbildung oder der sozialistischen Arbeitserziehung größeres Gewicht im Theorie-Praxis-Diskurs zu verschaffen. Marxens Auffassung, dass es sich bei der Verbindung von Unterricht, produktiver Arbeit und Gymnastik um den „Keim der Erziehung der Zukunft" und um die „einzige Methode zur

---

Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogik 31 (1976), S. 225-238, zit. S. 234

192 „Nunmehr kommt es aber … darauf an, Theorie und Praxis noch enger zu verzahnen und eine noch größere Konkretheit der Fragestellungen und der Darlegungen zu erreichen". Unser Wort. In: Pädagogik 29 (1974), S. 1-4, zit. S. 3. Siehe auch: „Gestaltung eines wissenschaftlichen, parteilichen und lebensverbundenen Unterrichtsprozesses in allen Fächern … bedeutet in erster Linie, stets von der marxistisch-leninistischen Grundposition der Einheit von Wissenschaft und Ideologie, von Theorie und Praxis auszugehen". Unser Wort. In: Pädagogik 28 (1973), S. 689-692, zit. S. 691.

193 Vgl. z.B. den damaligen Generalsekretär der APW: „In einer umfassenden Kenntnis der realen Praxis sehen wir eine wesentliche Voraussetzung für praxisnahe wissenschaftliche Problemstellungen, für eine praxisverbundene Gestaltung des Forschungsprozesses und für die Bereitstellung praxisverändernder Forschungsergebnisse". Hofmann, Hans-Georg: Aufgaben und Probleme der Realisierung des Perspektivplanes der pädagogischen Forschung in den Jahren 1971/72. In: Pädagogik 26 (1971), S. 482-494, zit. S. 488.

194 „… die grundlegenden Aussagen der Klassiker des Marxismus-Leninismus … werden nicht selten in allgemeiner Form wiederholt, und auch das Operieren mit allgemeinen ‚inhaltsleeren' Modellen und Strukturen … tritt manchmal an die Stelle inhaltlich-konkreter Erkenntnis". Neuner, Gerhart: Persönlichkeitstheorie und inhaltliche Ausgestaltung der Oberschule. In: Pädagogik 28 (1973), S. 308-326, zit. S. 310.

195 1971 bilanzierte die Zeitschriftenredaktion die bisherige Diskussion in schonungsloser, gewiss nicht beabsichtigter Offenheit: „Es wird weiterhin Aufgabe sein, den Marxismus-Leninismus als einheitliche und geschlossene Theorie in allen seinen Bestandteilen für die marxistisch-leninistische Pädagogik zu erschließen. Das erfordert vor allem, die Werke der Klassiker des Marxismus-Leninismus für die marxistisch-leninistische Pädagogik auszuwerten". Die Redaktion der Zeitschrift Pädagogik: Zum Verhältnis von Marxismus-Leninismus und Pädagogik. In: Pädagogik 26 (1971), S. 185-193, zit. S. 187.

Produktion vollseitig entwickelter Menschen“[196] handele, gehörte zum Standardrepertoire pädagogischer Wissenschaft in der DDR.
Etwas komplizierter stellte sich der Umgang mit den Feuerbachthesen dar, die der pädagogischen Wissenschaft immerhin nach der herrschenden Auffassung „den Schlüssel zur Bestimmung des Wesens der menschlichen Persönlichkeit und ihrer Entwicklung“ lieferten[197] und in die Auffassung von der Einheit des Biologischen, Psychischen und Sozialen bei der Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit mündeten.[198] Damit war der Mensch als Gattungswesen nicht mehr nur, wie bislang anhand der Feuerbachthesen, als „ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“,[199] sondern wie im Ersten Band des „Kapital“ „selbst als eine Naturmacht“ begriffen.[200] Umgehend fand sich allerdings ein betont parteilicher Kritiker, um die Bedeutung des Biologischen gegenüber der Charakterisierung des Menschen als soziales Wesen wieder herabzusetzen.[201]
Die abverlangte Gegenstandskonzentration auf erziehliches Lernen im Schulunterricht ließ sich wie auch immer mit Marx schwerlich legitimieren, zumal die quasi parteiideologische Aktualisierung der 3. Feuerbachthese ein viel breiteres Aufgabenspektrum nahelegte und vom APW-Präsidenten möglicherweise so auch bereitwillig aufgegriffen wurde.[202] Aber das Wissen darüber, dass „die Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse, alle Bedingungen des Lebens, der Tätigkeit, des gesellschaftlichen Seins in der sozialistischen Gesellschaft“[203] für die Bildung und Erziehung Heranwachsender bedeutsam sind, durfte an der immer wieder aufs Neue ins Feld geführten Bedeutung des Unterrichts für die „sozialistische[r]

196 Marx 1962, zit. S. 508.
197 Neuner, Gerhart: Aktuelle Probleme der Erhöhung des theoretischen Niveaus der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit. In: Pädagogik 26 (1971), S. 516-526, zit. S. 518.
198 Vgl. Ockel, Edith/Schmidt-Kolmer, Eva: Zur Einheit des Biologischen, Psychischen und Sozialen bei der Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit. In: Pädagogik 28 (1973), S. 904-912, hier S. 906-907.
199 Marx 1959, zit. S. 6.
200 Marx 1962, zit. S. 192.
201 Vgl. Meumann, Eberhard: Einheitliches sozialistisches Bildungssystem − sozialistische Persönlichkeitsentwicklung. In: Pädagogik 29 (1974), S. 756-767, hier S. 764.
202 „Sozialistische Persönlichkeiten entwickeln sich in der Arbeit, in den Arbeitskollektiven, im Wettbewerb, bei der aktiven Teilnahme an der Planung und Leitung, im Lernen und in der Qualifizierung, in der ideologischen Arbeit, bei der Aneignung der sozialistischen Weltanschauung und Moral, der Schätze der Kultur, in kultureller Selbstbetätigung, aktiver Freizeitgestaltung, bei Sport und Kultur“. Honecker, Erich: Bericht des Zentralkomitees an den VIII. Parteitag der SED. Berlin 1971, S. 70, zit. in Neuner, Gerhart: Untersuchung des Prozesses sozialistischer Persönlichkeitsbildung − Hauptaufgabe der marxistisch-leninistischen Pädagogik. In: Pädagogik 29 (1974), S. 889-910, S. 895. Vgl. auch: „Erziehung vollzieht sich nicht im Glashaus“. Honecker Margot: Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. Referat auf dem VIII. Pädagogischen Kongress. In: Pädagogik 33 (1978), S. 868-916, zit. S. 885.
203 Treichel, Hans: Probleme einer wirksamen Gestaltung der weltanschaulichen Bildung und Erziehung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. In: Pädagogik 31 (1976), S. 433- 442, zit. S. 434.

Bildung und Erziehung“ nicht rühren.[204] Der Anspruch, Grundprobleme der „marxistisch-leninistischen pädagogischen Theorie“ weiter auszuarbeiten, wurde nach wie vor hauptsächlich, „auf den Unterrichtsprozess“ bezogen.[205] Allenfalls war die Forderung gern gesehen, schulische „Wissensaneignung und aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben als einheitliche(n) Prozess zu gestalten“.[206] Als bis dahin allgemein durchgesetzt galt das Prinzip, Forschungsaufgaben „an den gesellschaftlichen Erfordernissen zu orientieren“ und aus dem „realen Stand der Praxis … abzuleiten“.[207]

Ab Mitte der 1970er Jahre wurde die Schlüsselfunktion der 3. Feuerbachthese für die Unterrichtstheorie in einer Reihe von Beiträgen mit wissenschaftlichem Anspruch neu akzentuiert. Nunmehr galt nicht mehr allein die Bedeutung der Tätigkeit resp. Aktivität der Schülerinnen und Schüler als ausschlaggebend für die Persönlichkeitsentwicklung, sondern die „*Gewährleistung der Eigenaktivität* der Kinder und Jugendlichen“. Denn „der Grad der … Eigenaktivität“ entscheide darüber, „in welcher Weise und in welchem Maße“ sich die Tätigkeit „in der Entwicklung von Persönlichkeitseigenschaften“ niederschlage.[208] Zudem sah man in

204 Vgl. z.B. Kaiser, Hans/Ortmann, Werner: Erkenntnistheoretische Probleme der Unterrichtsgestaltung. In: Pädagogik 27 (1972), S. 47-52, hier S. 47.

205 Weck, Helmut: Fünfte Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogik 27 (1972), S. 209-220, zit. S. 209. Mit einiger Routine des parteilichen Wissenschaftlers ließ sich die These vom unterrichtlichen „Hauptfeld“ sozialistischer Persönlichkeitsentwicklung auch „marxistisch-leninistisch“ rechtfertigen: „Nach wie vor ist es sicher richtig, … dass sich der Mensch auf dem Wege über die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Erfahrungen … entwickelt. Von großer Bedeutung ist dabei … der Inhalt der Tätigkeit. W.I. Lenin forderte in seiner berühmten Rede an die Jugend dazu auf, sich den reichen Erfahrungsschatz der ganzen Kultur der Menschheit anzueignen. Ein beachtlicher Ausschnitt dieses Kulturreichtums findet im Unterrichtsstoff … seinen Niederschlag“. Zit. in: Rossa, Eberhard: Tätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In: Pädagogik 29 (1974), S. 449-458, S. 452.

206 Wilms, Günter: Die Herausbildung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten − Aufgabe des Volksbildungswesens in den Ländern des Sozialismus. In: Pädagogik 29 (1974), S. 611-618, zit. S. 615; vgl. z.B. auch Honecker, Margot: Der Lehrer und die sozialistische Schule der Gegenwart. In: Pädagogik 37 (1982), S. 1-8, hier S. 1.

207 Unser Wort. In: Pädagogik 26 (1971), S. 209-212, zit. S. 210.

208 Lompscher, Joachim: Persönlichkeitsentwicklung und pädagogische Gestaltung der Schülertätigkeit. In: Pädagogik 31 (1976), S. 53-65, zit. S. 59. Herv. dort.

der problemhaften[209] Gestaltung des Unterrichts eine Möglichkeit, die Aktivität[210] und Selbständigkeit der Schüler zu erhöhen.[211]
Dass die anerkannte und wie auch immer akzentuierte pädagogische Bedeutung der „aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seinen Lebensbedingungen"[212] auf materialistische Weise entdeckt worden wäre, lässt sich anhand der Beiträge in der „Pädagogik" allerdings nicht nachvollziehen. Vielmehr berechtigt die Zeitschriftendurchsicht zu der Hypothese, dass die Marx'sche Auffassung von der tätigen Selbstveränderung des Menschen in teils bemerkenswerter Weise[213] und zunächst vor allem von pädagogischen Psychologen auch unter Rückgriff auf Erkenntnisse der sowjetischen Pädagogik und Psychologie zu einer Fundamentalkenntnis pädagogischer Wissenschaft gewendet resp. umformuliert wurde und sich sodann im Ergebnis empirischer Untersuchungen oder auch nur als praktische Erfahrung tatsächlich als erfolgversprechendes Unterrichtsprinzip herausstellte. Ihren Ausgang nahm die Erkenntnis so gesehen nicht zuerst in beobachteten, analysierten und begriffenen pädagogischen Tatsachen, sondern im Grunde auf nicht-materialistische, als idealistisch prinzipiell abgelehnte, theoriegeleitete Weise, wenngleich die Feuerbachthesen eine materialistische Antwort auf die Grundfrage der Philosophie darbieten.[214] Anders gesagt, im Erkenntnisprozess fehlte weithin die primäre Stufe der pädagogischen Beobachtung und Analyse des sinnlich Konkreten als Bedingung für die Formulierung einer Ausgangsabstraktion, mit deren Hilfe sich sodann das Konkrete als „Reproduktion des Gegenstandes in der Erkenntnis", als „Einheit des Mannigfaltigen" bzw. als „reiche Totalität

209 Vgl. Kurze, Manfred/Lechner, Hansjoachim: Aktivierung schöpferischen Lernens durch wirksames, methodisch variantenreiches Problemstellen. In: Pädagogik 35 (1980), S. 974-983. Daneben rankte sich die Diskussion um die „Konzentration auf das Wesentliche, die Frage der Dauerhaftigkeit des Wissens und Könnens und die Motivierung der Lerntätigkeit". Vgl. Die Redaktion: Für eine höhere Qualität des Unterrichts. In: Pädagogik 34 (1979), S. 211-212, hier. S. 211.

210 Vgl. auch die Präzisierung des Begriffs in Baumann, Manfred: Möglichkeiten der Aktivierung des Lernens im Unterricht. In: Pädagogik 34 (1979), S. 121-130, hier S. 121.

211 Vgl. Lompscher, Joachim: Bedingungen der Entwicklung geistiger Fähigkeiten im Unterricht. In: Pädagogik 31 (1976), S. 563-575, hier S. 568.

212 Die Redaktion der Zeitschrift Pädagogik 1971, zit. S. 191.

213 „Die marxistisch-leninistische Entwicklungstheorie vertritt eine konsequent dialektische Determinationslehre der psychischen Entwicklung. […] Der Mensch entwickelt sich … nur in dem Maße, in dem er als Subjekt – in dialektischer Einheit von Anpassung und schöpferischer Veränderung – mit den Bedingungen seiner Existenz aktiv und tätig auseinandersetzt". Otto, Karlheinz: Wesentliche Bedingungen der psychischen Ontogenese der Persönlichkeit. In: Pädagogik 31 (1976), S. 937-950, zit. S. 948. Andererseits sind auch Standpunkte veröffentlicht worden, die als Exempel für schlichte Indoktrination gelten müssen. Vgl. Unser Wort. In: Pädagogik 26 (1971), S. 785-788, hier S. 787.

214 Vgl. zur Frage nach dem Verhältnis von Natur und Sein bzw. Materie und Bewusstsein Klaus/Buhr, 1975, S. 506-509. Die Frage nach dem Primat im Verhältnis von Sein und Bewusstsein entscheide demnach darüber, ob es sich um eine materialistische oder idealistische Philosophie handele.

von vielen Bestimmungen und Beziehungen“ hätte begreifen lassen können.[215] Freilich fand sich auch dafür eine sinngemäße Rechtfertigung.[216] Das Marx‘sche Aufsteigen zum Konkreten wurde überhaupt nur ausnahmsweise bedacht, und wenn, dann allenfalls unterrichtstheoretisch und erst in den letzten Jahren der DDR.[217] Stattdessen sind selbst seitens der Redaktion immer wieder Rückfälle zum dogmatischen Theorie-Praxis-Verständnis der 1950er Jahre dokumentiert.[218] Bis zuletzt und vermehrt in den 1980er Jahren wurden nach wie vor auch regelmäßig „Erfahrungen der Besten“ und „Pädagogische Lesungen“ gewissermaßen als Dokumente einer wünschenswerten Theorie-Praxis-Beziehung publiziert.
Mit der Nötigung zur gesellschafts- und bildungspolitisch-ideologischen Willfährigkeit pädagogischer Wissenschaft war nicht nur deren anhaltender Souveränitätsverlust verbunden. Im Besonderen mit Hilfe des Bekenntnisses zum „marxistisch-leninistischen“ Theorie-Praxis-Verständnis ergab sich sogar die Chance, ein Stück relativer wissenschaftlicher Selbstbestimmung wieder zurückzugewinnen. Diese Entwicklung war während der 1960er Jahre eng mit der sog. „Gegenstandsdiskussion“ verbunden. In der Konsequenz richtete sich die Debatte gegen die Vereinnahmung pädagogischer Wissenschaft durch das MfV. Gerechtfertigt wurde die angestrebte Entwicklung zu einer „für alle Altersstufen einheitliche(n)

---

215 Vgl. ebd., S. 40. Nach wie vor war es aber in der „Pädagogik“ möglich, reine Plattitüden zu veröffentlichen und pädagogische Wissenschaft zu simulieren: „Die Grundlage für die Entwicklung sozialistischer Überzeugungen ist die Aneignung grundlegender wissenschaftlicher Erkenntnisse des Marxismus-Leninismus in seiner Gesamtheit. […] Bei unseren Untersuchungen wurde festgestellt, dass Schüler offensiv ihren marxistisch-leninistischen Klassenstandpunk im Meinungsstreit vertreten, wenn sie die dialektischen Zusammenhänge ihres angeeigneten Wissens begriffen hatten, also befähigt wurden, aus der Fülle ihres Wissens zu schöpfen“. Herrmann, Albrecht: Bedingungen der Herausbildung sozialistischer Überzeugungen. In: Pädagogik 28 (1973), S. 371-375, zit. S. 371.

216 „Die Theorie muss sich stets auf die politische Praxis stützen. Die Praxis ist nach wie vor Ausgangspunkt und Kriterium der Theorie. Andererseits entsteht die Tagespolitik, die Taktik, nicht in einem theoretischen Vakuum, sondern sie fußt auf der Theorie“. Hausten, Hans-Joachim: Auswertung der Konferenz der Gesellschaftswissenschaftler der Deutschen Demokratischen Republik für die weitere Erforschung der Persönlichkeitsentwicklung. In: Pädagogik 27 (1972), S. 278-286, zit. S. 279.

217 „Erkenntnisprozessgerechte Unterrichtsgestaltung erfordert, jenem allgemeinen Entwicklungsgesetz der menschlichen Erkenntnis bewußter zu entsprechen, das in der materialistischen Dialektik einen besonderen Platz einnimmt und als Bewegung der Erkenntnis vom Sinnlich-Konkreten über das Abstrakte zum Konkreten im Denken (zum theoretisch durchdrungenen Konkreten) bezeichnet wird“. Radtke, Wolfgang/Weck, Helmut: Standpunkte und Probleme zur erkenntnisgerechten Gestaltung des Unterrichts in der sozialistischen Schule. In: Pädagogik 30 (1975), S. 608-625, zit. S. 612.

218 „Das heißt für die Wissenschaftler, die die Lehrer und Erzieher allgemein bewegenden Fragen zu kennen und darauf eine theoretisch fundierte und konkrete Antwort zu geben, […] die beispielsweise bei den pädagogischen Problemen auch bis zum ‚Wie‘ des pädagogischen Prozesses vordringt. Unsere Zeitschrift möchte immer mehr gerade solche Artikel publizieren“. Unser Wort. In: Pädagogik 32 (1977), S. 209-211, zit. S. 211.

Wissenschaft", die auf „einheitliche(n) allgemeine(n) Grundlagen" beruht, mit der durchaus listigen Begründung, dass „sich in der pädagogischen Praxis auf der Grundlage der neuen Führungsdokumente qualitativ ganz neue Beziehungen zwischen der Schule und den anderen Bildungseinrichtungen, zwischen Schule und Gesellschaft angebahnt haben".[219] Nimmt man allein die unbefriedigende Zwischenbilanz des APW-Vizepräsidenten Karl-Heinz Günther am Ende der 1960er Jahre oder schließlich den im Nachhinein mehrfach beschriebenen desolaten Zustand der Allgemeinen Pädagogik am Ende der DDR zum Maßstab, war das Resultat der pädagogisch-wissenschaftlichen Offensive allerdings sehr bescheiden.[220] Auch die zu Beginn der 1970er Jahre belebte Diskussion über pädagogische Gesetze wurde entscheidend durch das herrschende Theorie-Praxis-Verständnis geprägt. Einerseits ging man in der Diskussion davon aus, dass erfolgreiches pädagogisches Handeln nicht im Gegensatz zu den Gesetzmäßigkeiten objektiv verlaufender pädagogischer Prozesse erfolgen dürfe und menschliche Erkenntnis dazu in der Lage sei, diese Gesetzmäßigkeiten widerzuspiegeln sowie erkannte wesentliche und allgemeine Zusammenhänge in Form pädagogischer Gesetze zu fassen und anzuwenden. Die rezipierte Sowjetpädagogik war hier wenig hilfreich.[221] Stattdessen setzte man bestenfalls auf Verallgemeinerung im Sinne der Erfassung der Einheit in der Vielfalt bzw. auf das Begreifen des Konkreten. Außerdem erhoffte man sich nützliche Antworten von Seiten der „marxistisch-leninistischen Philosophie".[222] Der ausnahmsweise unternommene Versuch, „pädagogische Gesetzmäßigkeiten" anhand von „Basiserfahrungen" „der besten sozialistischen Pädagogen" schrittweise in Postulate umzusetzen und daraus schließlich Gesetze zu formulieren, ließ zugegeben die recht namhafte Autorin in ziemlicher Verunsicherung und letzten Endes damit auch ihre Leser ratlos zurück.[223]

219 Günther, Karl-Heinz: Zu einigen ideologisch-theoretischen Grundproblemen der marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR. In: Pädagogik 24 (1969), S. 1130-1146, zit. S. 1143.

220 Eichler, Wolfgang: Wissenschaftliche Schulen in der Allgemeinen Pädagogik. Zur Erinnerung an Gerhard Stierand (1934-2005). In: Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa: „Verordnete" Einheit versus realisierte Vielfalt. Wissenschaftliche Schulenbildung in der Pädagogik der DDR. Frankfurt a.M. 2011, S. 75-90; auch Günther 1969, hier S. 1139. Allerdings wurde von Günther z.B. die tendenzielle Ausdifferenzierung der pädagogischen Wissenschaft als eher hinderlich für die Etablierung einer allgemeinen Pädagogik wahrgenommen. Ebd., S. 1143; Vgl. insges. Kap. 6.3 i. d. Bd.

221 Zitiert wird z.B. N.N. Petuchow mit dem durch ihn bereits formal unterhalb wissenschaftlicher Standards formulierten und inhaltlich nichtssagenden „Gesetz der Erziehung in der Tätigkeit": „Je mehr die Schüler in das Leben einbezogen sind und solche Tätigkeiten ausführen, bei denen sie wünschenswerte Persönlichkeitseigenschaften entwickeln, umso erfolgreicher verläuft der Erziehungsprozess". Naumann, Frohwald: Zum Gesetzesbegriff in der Pädagogik. In: Pädagogik 26 (1971), S. 911-922, zit. S. 912.

222 Vgl. Die Redaktion der Zeitschrift Pädagogik 1971, S. 192; Wolf, Walter: Zu Fragen der Gesetzmäßigkeiten in der Pädagogik. In: Pädagogik 26 (1971), S. 920-922.

223 Vgl. Ahrbeck-Wothge, Rosemarie: Über die Aufdeckung und Formulierung pädagogischer Gesetze. In: Pädagogik 26 (1971), S. 1018-1022.

Zum Verhältnis von Theorie und Praxis im letzten Jahrzehnt der DDR

Zu Beginn der 1980er Jahre wurden in der „Lebenspraxis" des „sozialistischen Sein(s)" erworbene soziale Erfahrungen Heranwachsender mehr und mehr zum theoretischen Problem, da, sofern nicht „von ‚positiver Art'", sie das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler zu verstimmen[224] drohten und daher nach der „klärenden Erörterung" im Unterricht verlangten. Auf die „spontane" Wirkung der „entwickelten sozialistischen Gesellschaft" als „unmittelbare Erfahrungsgrundlage" schien immer weniger Verlass.[225] Als Antwort wollte man die Schülerinnen und Schüler „für die ideologisch-theoretischen und politisch-moralischen Anliegen besonders wichtige Erfahrungen sammeln lassen".[226] Für diese Idee einer stärkeren Pädagogisierung „des Lebens, Lernens und Arbeitens" und vor allem für die „theoretische Durchdringung" der „reale(n) Prozesse" der gesellschaftlichen Entwicklung spielte der Marx'sche Praxisbegriff allerdings keine erkennbare Rolle. Viel weniger war von Experten sogar des gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterrichts auf „marxistisch-leninistischer Grundlage" lediglich von „nachweisen", „deutlich machen", klarstellen, zeigen[227] oder gar „einwirken"[228] die Rede. Andere wiederum hielten nach wie vor z.B. hinsichtlich der Erziehung zu „schöpferischem Denken" und die „Ausprägung sozialistischer Einstellungen" strikt an der Auffassung fest, „dass sich die Persönlichkeit in der Tätigkeit entwickelt und die Qualität der Persönlichkeitsentwicklung von Inhalt, Ziel, Verlauf und Bedingungen der von der Persönlichkeit in ihrem individuellen Entwicklungsprozess ausgeübten bzw. auszuübenden Tätigkeiten abhängig ist".[229] Eine klärende Debatte entwickelte sich trotz dieser Auffassungsunterschiede in der „Pädagogik" nicht. Erst gegen Ende der DDR wurden widersprüchliche soziale Erfahrungen

224 Vgl. Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich: "Das Sein verstimmt das Bewußtsein". ... Zur gesellschafts-politischen Funktionalisierung der Erziehung in der DDR-Gesellschaft. In Benner, Dietrich/Schriewer, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten. (Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 1). Weinheim 1998, S. 225-247; auch z.B. Miller, Reinhold: Werte des Sozialismus und Entwicklung der Wertvorstellungen der Jugend. In: Pädagogik 39 (1984), S. 533-543, hier S. 537.

225 Vgl. auch Leonhardt, Alfred/Prüß, Franz: Wissen und soziale Erfahrungen im Erziehungsprozess. In: Pädagogik 35 (1980), S. 911-917, hier S. 914.

226 Riechert, Horst: Erhöhung der Wirksamkeit der weltanschaulichen Erziehung der Schuljugend. In: „Pädagogik" 35 (1980), S. 130-137, hier S. 132-135. Hervorhebung von mir – U.W.

227 Vgl. ebd., S. 134-135.

228 Miller, Reinhold: Entwicklung der sozialistischen Lebensweise und Fragen der moralischen Erziehung der jungen Generation. In: Pädagogik 35 (1980), S. 147-158, zit. S. 149.

229 Mehlhorn, Hans-Georg: Entwicklung schöpferischen Denkens und Handelns. In: Pädagogik 35 (1980), S. 272-280, zit. S. 277.

von Schülerinnen und Schülern als Potenzen für eine erziehungswirksame Unterrichtsgestaltung thematisiert.[230]
Hingegen löste Gerhart Neuner 1980 eine für DDR-Verhältnisse ungewöhnlich intensive und über Jahre andauernde Diskussion zu theoretischen Grundfragen der pädagogischen Wissenschaft aus. Der APW-Präsident kam mit seiner Initiative der Erwartung seiner Ministerin auf dem VIII. Pädagogischen Kongress 1978[231] entgegen, „eine der Praxis noch stärker zugewandte, theoretisch fundierte Arbeit zu leisten".[232] Neuner vertrat die Auffassung, dass die Pädagogik als „Wissenschaft mit ausgeprägten praktischen Akzenten" und enger Verbundenheit „mit der empirischen Massenerfahrung der Lehrer und Erzieher" auf der Grundlage „theoretischer und empirischer Untersuchungen, der Verallgemeinerung von Praxiserfahrungen und Verarbeitung von Untersuchungsergebnissen anderer Wissenschaften" auf dem Wege einer „konstruktiven Synthese" zu „Handlungsanleitungen für die Gestaltung von Erziehungsprozessen" kommen müsse. „Gesetzmäßige Zusammenhänge im Erziehungsprozess schlechthin" sollten nicht länger vorzugsweise und schon gar nicht allein interessieren: „Der Pädagoge muss von Ursachen-Analysen hin zur Konstruktion effektiver Ziel-Mittel-Beziehungen voranschreiten". Erforderlich seien Strategien resp. „optimale Lösungen" für konkrete pädagogische Situationen. Anstatt wie bislang Erfahrungen in herkömmlicher Weise zu verallgemeinern, d.h. danach zu streben, deren Einheit in der Mannigfaltigkeit zu begreifen, „sollte tendenziell nach dem *Optimum* gesucht und geforscht werden, das heißt nach Ziel-Mittel-Beziehungen, die unter den heute normalerweise vorfindbaren Bedingungen" bzw. in „typischen Situationen" „für die pädagogische Arbeit günstigste Verhältnisse zwischen Aufwand und Ergebnis zeitigen". Neuner war es leid, immer wieder vor der „Komplexität" des pädagogischen Prozesses „als Ganzes" zu kapitulieren. Außer in erster Linie auf „komplexe Forschungen" zu setzen, plädierte er dafür, „praxiswirksame" „differenzierte Aspektuntersuchungen" zu betreiben.[233] „Pädagogik als Wissenschaft", so Neuner im weiteren Verlauf der Debatte, finde „ihren Zweck im praktischen

230 Vgl. z.B. Adam, Horst: Soziale Erfahrungen für die politische Überzeugungs- und Standpunktbildung nutzen. In: Pädagogik 40 (1985), S. 694-703; Zorn, Günter: Werte und Werteaneignung in der kommunistischen Erziehung der Schuljugend. 5. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR am 4.11. 1987 in Berlin. In: Pädagogik 43 (1988), S. 34-41, hier S. 39.

231 Dorst sah in Neuners Vorstoß eine Reaktion auf die „Forderungen des VIII. Pädagogischen Kongresses nach praxisnaher pädagogischer Wissenschaft". Dorst, Werner: Durchbruch zur handlungsorientierten Theorie und Darstellung. In: Pädagogik 37 (1982), S. 506-513, hier S. 506.

232 Honecker, Margot: Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. In: Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): VIII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. Bis 20. Oktober 1978. Protokoll. Berlin 1979, S. 56-118, zit. S. 83.

233 Neuner, Gerhart: Konstruktive Synthese − wichtige Richtung pädagogischen Denkens und Forschens. In: Pädagogik 35 (1980), S. 349-364, zit. S. 349-351, 359 u. 361. Herv. dort.

pädagogischen Handeln".[234] Den eng an der Marx'schen Methode des Aufsteigens zum Konkreten entwickelten Standpunkt der Güstrower Pädagogen um Werner Naumann, dass das Ziel der Forschung darin bestehe, die „*Systeme von Begriffen, Aussagen und Vorschriften* … so zu präzisieren und zu strukturieren, dass mit ihrer Hilfe dem pädagogischen Forscher und Praktiker die Reproduktion des Konkreten im Wege des Denkens durch wissenschaftlich begründete Synthese" möglich wird, wies Neuner zurück.[235]

Dass der APW-Präsident mit seiner pragmatischen Akzentsetzung lediglich bezweckte, herkömmliche Ansichten über die Theorie-Praxis-Beziehungen aufzufrischen, darf bezweifelt werden.[236] Auch die ausgeprägte Neigung, Parteilichkeit zuungunsten von Wissenschaftlichkeit hervorzukehren, beförderte die Diskussion nicht.[237]

Nichts weiter als ergebenheitsrhetorische Phrasen hatte die Wissenschaftsabteilung des MfV zu bieten. Mit der beschworenen „rasche(n) Vorwärtsbewegung der Praxis … in allen Bereichen des Volksbildungswesens", auf die sich die pädagogische Wissenschaft richten sollte, hatte die pädagogische Wirklichkeit im letzten Jahrzehnt der DDR nichts gemein.[238]

Auch die Redaktion der „Pädagogik" konnte eigens zur Klärung der von Neuner aufgeworfenen Grundsatzprobleme wenig beitragen, obgleich man sich bereits seit längerem auf dem rechten Wege glaubte. Immerhin blickte man stolz auf die seit Ende der 1950er Jahre restriktiv „vollzogene Profilierung der ‚Pädagogik' als „Zeitschrift für Theorie und Praxis" zurück. Mit selbstsicherer Leichtigkeit brach-

234 Neuner, Gerhart: Pädagogische Theorie und praktisches pädagogisches Handeln. Zur Weiterführung der Diskussion über theoretische Fragen der Pädagogik. In: Pädagogik 37 (1982), S. 191-211, zit. S. 194.

235 Zit. in: ebd., S. 193. Herv. dort.

236 „Analysiert man die Erfahrungen erfolgreicher Lehrer, so kristallisieren sich bereits ‚Wege' heraus, wie diese Prozesse zu führen und wo die Hauptansatzpunkte zu suchen sind. Was machen Lehrer, die einen so effektiven Unterricht erteilen, anders?" Leutert, Hans: Konzentration auf das Wesentliche in der schöpferischen Arbeit des Lehrers. In: Pädagogik 35 (1980), S. 463-474, zit. S. 464. Vgl. demgegenüber und Neuner beipflichtend Mannschatz, Eberhard: Konstruktive Synthese in der Gestaltung konkreter Erziehungsvorgänge. In: Pädagogik 35 (1980), S. 621-628.

237 „Die Funktion der Erziehung (könnte) dadurch gekennzeichnet werden, dass sie auf spezifische Weise die politische Führung der Gesellschaft durch die Partei der Arbeiterklasse mit unmittelbarer Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung verstärkt". Mannschatz, Eberhard: Zur Spezifik der Erziehung. In: Pädagogik 37 (1982), S. 418-423, zit. S. 419.

238 Fröhlich, Rudi/Nehmer, Fred: Aktuelle Probleme der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft. In: Pädagogik 37 (1982), S. 686-692. Wenn man Margot Honecker folgen wollte, wären damit in erster Linie die Erfordernisse des sog. wissenschaftlich-technischen Fortschritts und der gesellschaftlichen Systemauseinandersetzung zwischen Ost und West gemeint. Vgl. Fröhlich/Nehmer; Honecker, Margot: Unsere Schule erzieht Streiter für Sozialismus und Frieden. Diskussionsrede von Margot Honecker, Minister für Volksbildung, auf der 9. Tagung des Zentralrates der FDJ. In: Pädagogik 39 (1984), S. 177-192, hier S. 179 u. Unser Wort. In: Pädagogik 39 (1984), S. 273-276, hier S. 274.

te sie gerademal das geflügelte Wort, „nichts ist praktischer als eine gute Theorie“, in die Debatte ein.[239] Und schon bald ergänzten wissenschaftliche Ratschläge für Lehrer und Erzieher das Zeitschriftenprofil.[240] Redaktionellerseits befand man schließlich sogar das immerhin sowohl am Tätigkeitskonzept als auch am handlungsleitenden Anspruch formulierte, komplexitätsreduzierende pädagogische „Gesetz“ für druckreif:
„Je besser im Hinblick auf ein bestimmtes Erziehungsziel die Tätigkeiten der Schüler als Mittel der Erziehung ausgewählt sind, desto besser werden die damit erreichten Erziehungsergebnisse sein“. Und der Verfasser erläuterte: „Entscheidet man sich also … für ein bestimmtes Erziehungsmittel, nämlich eine bestimmte Schülertätigkeit, so erweist sich diese Auswahl als mehr oder weniger angemessen“.[241]
Ohne sich auf solche nichtssagende Geistlosigkeit oder, anspruchsvoller, überhaupt auf Neuners Ruf nach „konstruktiver Synthese“ einzulassen, waren es vor allem die ebenso grundsätzlich von Marx ausgehenden und von Diskussionen in der sowjetischen Pädagogik und Psychologie beeinflussten,[242] an der Perspektive des lernenden Subjekts orientierten Positionen der pädagogischen Psychologie an der APW, denen es gewissermaßen ganz praktisch um die Qualifizierung des Unterrichts ging.[243]
Neuners Aufruf zur Diskussion folgten namhafte pädagogische Wissenschaftler der DDR. Werner Dorst z.B. knüpfte an Neuners Initiative die Hoffnung, dass eine „die Wirklichkeit zutreffend und zuverlässig widerspiegelnde Theorie“ bei Lehrern und Erziehern „Erfahrungen und empirische Erkenntnis zutage fördern“ wird, die „dann für die Theoriebildung die entscheidende Grundlegung“ darstellen. Er mutmaßte gar einen „Durchbruch zur handlungsorientierten Theorie“.[244]
Auch Klingberg, der grundsätzlich nichts gegen eine praxisorientierte pädagogi-

239 Unser Wort. In: Pädagogik 36 (1981), S. 865-868, zit. S. 867. Wenn seitens der Redaktion bekannt gewesen wäre, dass dieses geflügelte Wort dem jüdisch herkünftigen deutschen Sozialpsychologen Kurt Lewin zugeschrieben wird, der in den 1930er Jahren in den USA lebte, wäre es wohl nicht zitiert worden. Vgl. Sprung, Lothar/Linke, Uwe: Kurt Lewin als Methodologe und Methodiker. In: Schönpflug, Wolfgang (Hrsg.): Kurt Lewin − Person, Werk, Umfeld. Historische Rekonstruktionen und aktuelle Wertungen. 2. Aufl. Frankfurt a.M. u.a. 2007, S. 105-120, hier S. 105.

240 Vgl. z.B. Drews, Ursula/Fuhrmann, Elisabeth: Fragen und Antworten zur Gestaltung einer guten Unterrichtsstunde. In: Pädagogik 37 (1982), S. 804-816.

241 Schmidt, Siegfried: Gesetze des pädagogischen Prozesses als konstruktive Synthese von Praxiserfahrungen. In: Pädagogik 36 (1981), S. 435-439, zit. S. 438.

242 Vgl. Schmidt, Roland: Zur Rolle der Schülertätigkeit. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Wissenschaften der DDR zwischen dem VI. und VII. Pädagogischen Kongress. In: Pädagogik 37 (1982), S. 310-319, hier S. 312.

243 Vgl. Lompscher, Joachim: Wesen und psychische Struktur der Lerntätigkeit. In: Pädagogik 36 (1981), S. 440-446.

244 Dorst 1982, zit. S. 512.

sche Wissenschaft einzuwenden hatte, verstand den pädagogischen Prozess ganz ähnlich als einen theoriegeleiteten und theoriekonstituierenden Prozess.[245] Andererseits reagierte er eher widerspenstig mit dem Verweis auf das vorhandene „Methodologie-Defizit“ und mit der Kritik an der Unterschätzung „*allgemeiner* Theorien“ in der Pädagogik. Klingbergs Auffassung, dass eine „lebensnahe, die Entwicklungsprozesse der Gesellschaft und der heranwachsenden Generation genau treffende Theorie … die beste Praxishilfe für den suchenden, schöpferisch arbeitenden Lehrer und Erzieher“ sei, dürfte nicht unbedingt in Neuners Erwartungshorizont gelegen haben.[246]
Die zudem immer wieder die herrschende Bedeutungszuschreibung an schulische Erziehung störende Frage danach, wie etwa „Massenmedien (…), kulturelle Institutionen …, Jugend- und Kinderorganisation, Betriebe“ und andere „äußerliche“ „Faktoren“ der inzwischen so bezeichneten „Praxis kommunistischer Erziehung“ in den hauptsächlich unterrichtsdidaktisch bedachten „pädagogischen Prozess … hineinwirken“, war sicherlich aus dessen Perspektive für den von Dorst so bezeichneten „Durchbruch zur handlungsorientierten Theorie“ ebenfalls wenig förderlich.[247] Ebenso wenig der schon seit Jahrzehnten nachhallende Ruf nach Klärung „methodologischer Probleme“ sowie etwa die subtile Nachfrage, „welche Komplexreduktion“ Neuner denn vorschwebte. Dem von dem Berliner Werner Salzwedel verwandten Erziehungsbegriff[248] fehlte es jedenfalls nach Neuners Meinung und mit Blick auf die Funktion der Erziehung im „gesamtgesellschaftlichen Prozess“ an Spezifik. Denselben Vorwurf erhob er auch gegenüber Naumann.[249]
Der APW-Vizepräsident Günther war sich derweil nicht zu schade, im Modus der ewigen Wiederholung des Gleichen zu verkünden, dass es darauf ankomme, „die Wechselbeziehungen zwischen Theorie und Praxis … verstärkt in das Blickfeld“ pädagogischer Wissenschaft zu rücken und den Anforderungen der SED-Führung gemäß zu gestalten. Und was Neuner an Salzwedels Kritik noch gestört hatte, durfte Günther bei anderer Gelegenheit sogar im Namen der APW-Leitung

245 Vgl. Heimberger, Horst: Kernproblem: Wie die Theorie entwickelt, dargestellt und gelehrt wird. Bericht über eine Diskussion. In: Pädagogik 37 (1982), S. 630-638, hier S. 637.

246 Klingberg, Lothar: Bemerkungen zu Gerhart Neuners Beiträgen in der Pädagogik 5 und 6/1980, insbesondere zu „Konstruktive Synthese – wichtige Richtung pädagogischen Denkens und Forschens“. In: Pädagogik 36 (1981), S. 641-643, zit. S. 643.

247 Salzwedel, Werner: Vervollkommnung der kommunistischen Erziehung und pädagogische Theorieentwicklung. In: Pädagogik 36 (1981), S. 158-164, zit. S. 161-163.

248 Erziehung „erfasse … jene gesellschaftlich determinierten bewussten Handlungen von sozialen Subjekten, durch die die auf Persönlichkeitsentwicklung zweckgerichtete und soziale Reproduktion bewirkende Aneignung und Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte planmäßig, rationell und kontrolliert vollzogen wird‘“. Neuner 1982, zit. S. 198.

249 „‘Kommunistische Erziehung im Sozialismus ist die von der revolutionären Arbeiterklasse mit kommunistischer Bewusstheit geführte, in kollektiven Beziehungen und aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt und sich selbst erfolgende allseitige Entwicklung kommunistischer Persönlichkeiten‘“. Zit. in ebd., S. 198.

als „neue forschungsmethodische Überlegungen“ darbieten, und zwar antiintellektualistisch gewürzt mit der Kritik an Tendenzen „zu abstrakter, der pädagogischen Wirklichkeit entrückter Darlegung“ und durch die andernorts zitierte studentische Wahrnehmung einer „‚Theorie ohne Praxis‘“.[250] Auch das war bereits drei Jahrzehnte zuvor ganz ähnlich in der Zeitschrift praktiziert worden.[251]
Die übliche, an besondere Jubiläen geknüpfte Besinnung auf Marx setzte 1983 in dessen 100. Todesjahr neue Akzente in der von Neuner initiierten Grundsatzdebatte. Das betraf weniger die Funktion und Bedeutung der (Eigen-) Aktivität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht, die im Grunde seit Anfang der 1960er Jahre[252] durch die pädagogisch-wissenschaftliche Aneignung der Feuerbachthesen und die Rezeption sowjetpädagogischer Beiträge[253] theoretisch beantwortet war und bei der es lediglich noch um „Erhöhung“, „Weiterentwicklung“, „didaktische Qualifizierung“ und praktische Durchsetzung ging.[254] Denn ob diese Erkenntnisse die Unterrichtspraxis allgemein bestimmten, darf bezweifelt werden. Joachim Lompscher sah sich jedenfalls noch gegen Ende der DDR veranlasst, die Lehrerinnen und Lehrer auf die Notwendigkeit der Planung von Schülertätigkeiten hinzuweisen, „damit die angezielten Lerneffekte und Persönlichkeitseigenschaften tatsächlich entstehen“.[255]
Welche Rolle die lediglich rekapitulierenden Beiträge zu den Feuerbachthesen oder zur Marx‘schen Vision der Heranbildung vollseitig entwickelter Persönlichkeiten für die Debatte spielten, ist schwer zu beurteilen.[256] Die aufkeimenden

---

250 „Die Schüler eignen sich Moral unter vielfältigen Bedingungen an: in der Schule und im Betrieb, in der Jugend- und Kinderorganisation und in der Familie, beim Spielen, Lernen und Arbeiten, in der gesellschaftspolitischen Tätigkeit, in unterschiedlichen Kollektiven und durch individuelle Anstrengungen zur moralischen Selbstvervollkommnung. Jede Zuwendung zu einer Bedingung erfordert, das Ganze nicht aus dem Auge zu verlieren“. Günther, Karl-Heinz: Zu einigen Problemen der Erziehungsforschung. Referat auf der 3. Plenartagung der APW. In: Pädagogik 36 (1981), S. 880-893, zit. S. 880-881 u. 890.

251 Vgl. Kelbert 1949.

252 Roland Schmidt konstatiert, dass „in den sechziger Jahren […] Die Tätigkeit des Schülers … zum zentralen Bezugspunkt aller pädagogischen Überlegungen geworden (war)“. Schmidt, Roland 1982, zit. S. 315.

253 Vgl. Schmidt, Roland: Historische Erfahrungen schöpferisch nutzen. In: Pädagogik 41 (1986), S. 962-964, S. 964.

254 Vgl. Weck, Helmut: Zwei Jahre Forschungen zur Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht − Wo stehen wir heute? In: Pädagogik 38 (1983), S. 10-19, hier S. 11; Kühn, Horst: Die Entwicklung der Schüler beim Lernen und Arbeiten. In: Pädagogik 38 (1983), S. 30-42.

255 Lompscher, Joachim: Systematische Wissensvermittlung und Wissensaneignung und Schülertätigkeit. In: Pädagogik 42 (1987), S. 604-613, zit. S. 605.

256 Vgl. Günther, Karl-Heinz: Marx zum Problem der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung. In: Pädagogik 38 (1983), S. 4-9; Kaiser, Hans: Polytechnische Bildung in der DDR − ein wesentliches Element zur Realisierung der Lehre von Karl Marx über die Persönlichkeitsentwicklung. In: Pädagogik 38 (1983), S. 373-382; Polzin, Jürgen: Marxsche Idee in der DDR verwirklicht. In: Pädagogik 38 (1983), S. 383-389.

Fragen nach dem Verhältnis von „*sozialistischem Ideal und realem Sozialismus*" oder nach Möglichkeiten der Stärkung der Überzeugungskraft des Marxismus-Leninismus durch seine Verknüpfung mit der „‘Kraft des Wirklichen'", womit eingelöste, d.h. real existierende Ideale des Sozialismus angesprochen waren,[257] deuten eher auf ein gewachsenes und durch diese Beiträge nicht irritiertes gesellschaftliches Problembewusstsein hin, das indessen wiederum nicht mit der nach wie vor gebotenen „Parteilichkeit" kollidieren durfte.[258]
Die Diskussion gewann jedenfalls gegen Mitte der 1980 Jahre in ausgesprochen wissenschaftlich ambitionierten Beiträgen an Tiefe und Breite. Nicht mehr nur interessierte die von Neuner gewünschte Suche nach handlungsleitenden Theorien, Prinzipien und Gesetzen oder nach wie vor die Frage nach dem Gegenstand der Pädagogik oder die Bedeutung der Erziehung im „Prozess der Umgestaltung von Natur und Gesellschaft",[259] sondern auch leitende Begriffe der pädagogischen Wissenschaft gerieten auf den Prüfstand, wie Theorie und Methode (bzw. Methodik),[260] Theorie und Wissenschaft oder die Gesellschaftlichkeit der Erziehung sowie nicht zuletzt Theorie und Praxis bzw. „Wissenschaft und Praxis" oder auch die Frage, um welche Art von Wissenschaft es sich bei der Pädagogik handele.[261]
Vor allem Klingberg[262] war daran gelegen, die zum Grundprinzip „marxistisch-leninistischer" Pädagogik erhobene enge Theorie-Praxis-Beziehung nicht bloß als dialektische, widersprüchliche Einheit auszuweisen, sondern zu begreifen. Ausgehend von der Bestimmung der Pädagogik als eine „Praktische Wissenschaft" erklärte er deren Beziehungen zur Praxis für „umfassender als zwischen Theorie und Praxis". Wissenschaft umschließe „den ganzen Zyklus der Produktion, der Distribution, des Austausches und der Konsumtion von Wissen". Sie umspanne einen „Systemzusammenhang, der – von anderen Kennzeichnungen der Wissen-

---

257 Riechert, Horst: Vermittlung der Lehre von Karl Marx an die Jugend. Referat auf der 7. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. In: Pädagogik 38 (1983), S. 449-467, zit. S. 455.

258 Das betraf z.B. auch Beiträge zur Didaktik: „Forschungsschwerpunkte bringen Unterrichtspraxis und Unterrichtstheorie dann am weitesten voran, wenn sie mit den Schwerpunkten der schulpoli-tischen Führung übereinstimmen". Weck 1983, zit. S. 14.

259 Vgl. Werner, Bernhard: Das Gesellschaftliche in der Erziehung und das Pädagogische in der Gesellschaft. In: Pädagogik 38 (1983), S. 236-246, hier S. 245; Drefenstedt, Edgar: Gesellschaftliche Verhältnisse – soziale Beziehungen – Erziehung der jungen Generation. Gedanken von Marx und Engels in ihrer Bedeutung für die Lösung aktueller pädagogischer Aufgaben. In: Pädagogik 38 (1983), S. 468-476. Damit war Drefenstedt nicht nur wieder ausdrücklich bei Robert Alt, sondern auch unbewusst oder verschwiegenermaßen im Ideenhorizont von Max-Gustav Lange angekommen. Vgl. ebd., S. 473.

260 Vgl. Flach, Herbert: Pädagogische Tätigkeit und pädagogische Theorie. In: Pädagogik 38 (1983), S. 137-147, S. 143.

261 Vgl. Klingberg, Lothar: Zur pädagogischen Theorie-Praxis-Beziehung. In: „Pädagogik" 38 (1983), S. 613-618, hier S. 613-615.

262 Vgl. zum Folg. ebd., S. 614-617. Herv. dort.

schaft (z.B. als gesellschaftliche Organisation, Produktivkraft oder Handlungsstruktur) einmal abgesehen − die Elemente *Theorie …, Methodologie, Geschichte, Lehre* sowie den gesamten Komplex der Anwendung von Wissenschaft" umfasse. So verstandene *Wissenschaft* nähere sich der Praxis „über den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess und die systematische Darstellung seiner Resultate; sie spiegelt ihren Objektbereich mit theoretischen Mitteln: denen der wissenschaftlichen Analyse und Synthese, der Abstraktion und Konkretisation, der historischen bzw. logisch-systematischen Darstellung wider […] Praxis ist immer reicher als die Theorie". Theorie könne praktisches Handeln nur führen, „wenn sie in gewisser Hinsicht reicher als die empirisch konstatierbare Praxis ist". Unterschieden werden müsse daher „zwischen der erkenntnistheoretischen Frage und der methodologischen Ebene. […] Erkenntnistheoretisch gesehen ist die Praxis … das Primäre und das führende Glied; methodologisch gesehen ist die theoretische Erkenntnis das führende Glied gegenüber der gegenständlich-empirischen Erkenntnis". Die Entwicklung der Theorie verlaufe in einem „komplizierten Wechselverhältnis zur Praxis, also nicht synchron zu ihr". Sie entwickele sich nicht allein aus den Bedürfnissen der Praxis, sondern unter anderem auch „aus den immanenten Entwicklungstendenzen der Theorie". Bei allen „Interdependenzen" gebe es eine „eigene Logik der Praxis und eine (relative) eigene Logik der Theorie".
Auf der Grundlage dieses Verständnisses von der „dialektischen Einheit" von Theorie und Praxis erfasste Klingberg auch die Funktion und Bedeutung „empirisch-theoretischer Analysen der Tätigkeit erfolgreicher Lehrer". Theorie habe sich dabei in ihrer konstruktiven, produktiven Funktion als wissenschaftliche Analyse und Verallgemeinerung zu erweisen. Das bedeute, dass die Unterrichtspraxis „nicht ‚tot' widergespiegelt", sondern wissenschaftlich durchdrungen und damit − potenziell − auch weiterentwickelt wird,[263] oder, mit Marx gesprochen, was Klingberg nicht macht, „zur Reproduktion des Konkreten im Weg des Denkens", zum reproduzierten „geistig Konkreten"[264] aufsteigt.
Das nach einem vierjährigen Verlauf der Diskussion gezogene Zwischenfazit[265] zu der von Neuner initiierten Debatte geht speziell auf diese Leistung nicht ein.

---

263 Vgl. ebd., S. 616-617.

264 Marx 1961, zit. S. 632. Klingbergs Position korrespondierte mit Standpunkten sowjetischer Experten: „Die Objekte der pädagogischen Wissenschaft spiegeln die Realität nicht unmittelbar wider. Sie sind eigentlich Ergebnisse bestimmter Prozesse der Verallgemeinerung, der Schematisierung und Idealisierung, sie sind in Wirklichkeit ‚logische Konstruktionen, die von den entsprechenden wissenschaftlichen Theorien geschaffen werden'". M.A. Danilow zit. in: Schmidt, Siegfried 1981, S. 335.

265 Vgl. Eichler, Wolfgang/Heimberger, Horst/Meumann, Eberhard/Werner, Bernhard: Praktisches pädagogisches Handeln − Ausgangspunkt und Ziel pädagogischer Theorie. Bilanz der Diskussion zu theoretischen und methodologischen Fragen der Pädagogik. In: Pädagogik 39 (1984), S. 406-428. Dieser deutlich auf die Stärkung einer allgemeinen Pädagogik, aber auch auf die Einebnung kontroverser Standpunkte zielende Bilanz geht eine Einordnung in die Geschichte der pädagogischen Wissenschaft voran, die ausgerechnet die anfängliche Suche nach den Grundla-

Den „Konzentrationspunkt des wissenschaftlichen Meinungsstreits" sehen die Autoren vielmehr in der von Neuner aufgeworfenen Frage, „*wie pädagogische Theorie … entwickelt, dargestellt und gelehrt werden (muss), damit sie pädagogische Erscheinungen nicht nur analysiert, erklärt und kategorisiert, sondern zum praktischen pädagogischen Handeln hinführt und es wissenschaftlich begründet*".[266] Sie privilegierten damit ein bildungspolitisch bereits vorgegebenes Verständnis[267] von der Verantwortung des Wissenschaftlers für die „Überführung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis" sowie die Erwartung an den schöpferischen Umgang pädagogischer Praktiker mit wissenschaftlichen „Handlungsanleitungen".[268] Insofern rekapitulierte die Bilanz eine Auffassung von der dialektischen Beziehung zwischen Theorie und Praxis, die über etablierte „marxistisch-leninistische" Standpunkte nicht hinauswies. Letzten Endes kam es auch eher darauf an, die Indienstnahme pädagogischer Wissenschaft[269] für die schulpolitisch gerichtete pädagogische Praxis plausibel zu halten. Margot Honecker erklärte: „Dort, wo die pädagogische Wissenschaft praktische Erfahrungen theoretisch aufgearbeitet hat, fließen diese in die Praxis zurück, leistet sie ihren Beitrag bei der weiteren inhaltlichen Ausgestaltung der Schule".[270]

---

gen einer marxistisch fundierten erziehungswissenschaftlichen Tatsachenforschung in den Jahren 1946 bis 1948/49 weitgehend unberücksichtigt lässt. Damit entgingen die Autoren zwar der Gefahr, auf die Leistungen des „republikflüchtigen" Max-Gustav Lange eingehen zu müssen. In der Konsequenz allerdings wurde die ansonsten unbestrittene „theoretische Begründung der Schule auf marxistisch-leninistischer Grundlage" (Günther, Karl-Heinz/König, Helmut/Schulz, Rudi: Vorbemerkungen. In: Alt, Robert: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule". In: Alt, Robert: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Hrsg. von Günther, Karl-Heinz/König, Helmut/Schulz, Rudi. Berlin 1975, S. 67-68, hier S. 68) durch Robert Alt lediglich in eine Fußnote verbannt und damit wissentlich das Grundmuster einer parteilichen Geschichte pädagogischer Wissenschaft in der DDR ohne gebührende Rücksicht auf ihren tatsächlichen Beginn konstruiert. Vgl. Eichler/Heimberger/Meumann/ Werner, 1984, S. 407-408; Wolfgang Eichler hat nach dem Ende der DDR Texte Max-Gustav Langes mit herausgegeben. Vgl. Eichler/Sladek 2007. Auch der bekannte Erziehungshistoriker der DDR Gottfried Uhlig zog es vor, Max-Gustav Lange zu verschweigen [vgl. Uhlig, Gottfried: Zu den Anfängen der pädagogischen Theorie auf dem Gebiet der DDR 1945-1946. In: Pädagogik 39 (1984), S. 593-599], nicht anders Drefenstedt in seiner Geschichte des Kampfes um die Durchsetzung „marxistisch-leninistische(r) Positionen". Vgl. Drefenstedt, Edgar: Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit, Lebensverbundenheit − Wesensmerkmale des Unterrichts in der sozialistischen Schule. Historische Erfahrungen. In: Pädagogik 39 (1984), S. 768-782. Auch Neuner vermied den Namen Langes. Vgl. Neuner, Gerhart: 40 Jahre Zeitschrift „Pädagogik − Ihr Beitrag zur Herausbildung und Verbreitung der marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR. In: Pädagogik 41 (1986), S. 606-624, bes. S. 606-609.

266 Eichler/Heimberger/Meumann/Werner 1984, zit. S. 406.

267 „Ein solches prinzipielles wissenschaftstheoretisches Verständnis ist gefordert, damit die Pädagogik ihren Beitrag zur Umsetzung der schulpolitischen Linie leistet". Ebd., S. 407.

268 Ebd., zit. S. 422.

269 Vgl. ebd., hier S. 407.

270 Margot Honecker zit. in ebd.

Ob die in der Bilanz herausgehobene Einsicht über die „*engen Zusammenhänge zwischen gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozessen und speziellen Erziehungsprozessen*“ entweder schlicht die Akzeptanz für die anhaltende Politisierung und schulpädagogische Indienstnahme pädagogischer Wissenschaft signalisierte, oder im Gegenteil von den Verfassern als subtiles Argument gegen die schulpädagogische Engführung pädagogischer Wissenschaft durch das MfV eingebracht wurde (weil in dieser Formulierung ja auch allgemeine Erziehungsprozesse akzeptiert sind) oder die in der Diskussion erneut aufgeflammte pädagogische Gegenstandsdiskussion betraf (z.B. die Frage nach nicht intendierten Erziehungs- bzw. Sozialisationsprozessen), bleibt unklar.[271]
Die Erwartung, dass die Diskussion fortgeführt werden würde, erfüllte sich nicht. Mit der Reihe „Ratschläge für Lehrer“, die in den Jahren 1980 bis 1990 erschien und in der Mitte des Jahrzehnts standardisiert wurde,[272] war eine Form gefunden, die dem Ruf nach wissenschaftlich begründeten, „unterrichtszentrierten“ Handlungsanweisungen offenkundig genügte. Angesichts der sich existenziell zuspitzenden ökonomischen Probleme unter den Bedingungen der Ost-West-Systemkonkurrenz und des rasanten technologischen Fortschritts rückte die Steigerung der Qualität und Effizienz des allgemeinbildenden Unterrichts für die künftigen Zugehörigen zur Kategorie ‚Hauptproduktivkraft Mensch‘ in den Mittelpunkt des bildungs- und wissenschaftspolitischen Interesses. Im Vergleich zu früheren Jahrzehnten gewannen dabei Fragen von Begabungsförderung und Entwicklung von „Schöpfertum“[273] im Unterricht und damit die „Subjektposition“[274] der Schülerinnen und Schüler sowie eine auf die veränderten Anforderungen reagierende Lehrerbildung an Bedeutung.[275] Die erneute Fokussierung pädagogischer Wissen-

271 In wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive drängt sich jedenfalls angesichts der von den Verfassern offensichtlich für bedeutsam beurteilten Aussage von Mannschatz, dass „in der Gestaltung von Erziehungsvorgängen das Gesellschaftliche als Pädagogisches (kulminiert), sich die gesellschaftliche Reproduktionsfunktion von Erziehung (realisiert)“ (Eichler/Heimberger/Meumann/Werner 1984, S. 413) die Frage auf, inwiefern diese für zitierwürdig befundene Einsicht etwa über das von Max Gustav Lange fast vier Jahrzehnte früher in der „Pädagogik“ formulierte Verständnis von Erziehung als Verhalten vergesellschafteter Menschen hinausweist. Vgl. zur Diskussion 6.3 i. d. Bd.

272 Vgl. Die „Ratschläge“ in der Diskussion. Sechs Jahre nach dem VIII. Pädagogischen Kongress: Fünfzehn „Ratschläge“. Interview mit Prof. Dr. sc. Helmut Weck, Leiter der Arbeitsgruppe „Ratschläge für Lehrer“ bei der APW der DDR. In: Pädagogik 40 (1985), S. 48-55, hier S. 50 u. 55.

273 Vgl. zur Frage, ob Schöpfertum lehrbar ist, Raabe, Klaus: Geistige Aktivierung der Schüler im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Pädagogik 41 (1986), S. 229-236, hier S. 231.

274 Vgl. u.a. Lorenz, Rainer: Geistige Aktivierung der Schüler durch Nutzung ihrer sozialen Erfahrungen. In: Pädagogik 42 (1987), S. 219-222, hier S. 219.

275 Vgl. Honecker, Margot: Die Schulpolitik der SED und die wachsenden Anforderungen an den Lehrer und die Lehrerbildung. In: Pädagogik 41 (1986), S. 2-37; Neuner, Gerhart: Entwicklungsprobleme sozialistischer Allgemeinbildung. In: Pädagogik 40 (1985), S. 857-638; Griwatz, Martin/Walter, Karl-Heinz: Ergebnisse und Probleme der effektiven Gestaltung des Unterrichtsprozesses und die koordinierte Weiterentwicklung der Disziplinen der Unterrichtsforschung. Be-

schaft auf die „Weiterentwicklung der Allgemeinbildung“ und (damit im Zusammenhang) auf Probleme der kommunistischen Erziehung[276] in der realsozialistischen Gesellschaft band erhebliche „Forschungskapazitäten“.[277] Die Allgemeine Pädagogik und mit ihr die Diskussion von Grundproblemen der pädagogischen Wissenschaft gerieten erneut ins Hintertreffen, obgleich sich Neuner nach wie vor unzufrieden über die Forschungen zur Theorie-Praxis-Beziehung zeigte.[278] Seitens der APW-Leitung waren trotzdem allenfalls Untersuchungen zum Wechselverhältnis von Erziehung und Gesellschaft gefragt.[279] Wenn beispielsweise der APW-Vizepräsident Günther in einem Grundsatzreferat forderte, Erziehungsforschung müsse „konsequent vom Stand und den Entwicklungstendenzen bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR“ ausgehen, „Keime der Zukunft“ erkennen und Erziehungsforschung „an den besten Erfahrungen der Lehrer und Erzieher an den Leistungen des aktiven Teils der Jugend der DDR orientieren“[280], dann sollte das allenfalls dem Wohlgefallen der Ministerin dienen. Oder es konnte nicht anders als das Kreisen um allgemeine Deklarationen und ideologische Postulate[281] wahrgenommen werden, bei denen gerade nicht von der realen gesellschaftlichen Entwicklung, sondern parteilich von den herrschenden unwirklichen Gesellschaftsbildern ausgegangen wurde.

Immerhin ist bei Günther auch von der „Verflochtenheit der gesellschaftlichen Prozesse“ von „Ganzheitlichkeit der kommunistischen Erziehung“, von „Schule und Leben, Erziehung und Lebenserfahrung“ die Rede, die möglicherweise erneut auf einen vorsichtig formulierten Dissens zur herrschenden Auffassung über die Bedeutung des Unterrichts hinweisen.[282] 1987 deutete Neuner eine mögliche theoretische Klärung in dieser Frage an, indem er in Aussicht stellte, „die ‚Vergesellschaftung‘ des Pädagogischen, vor allem Wirkungen der sozialistischen Lebensweise auf die gesamte pädagogische Arbeit und damit auch auf den Unterricht, theoretisch genau zu erfassen“. Er erwog, die dogmatische Auffassung vom Unterricht als Hauptfeld sozialistischer Bildung und Erziehung zugunsten

---

richt über die 10. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. In: Pädagogik 40 (1985), S. 684-693. Vgl. auch 6.2 i. d. Bd.

276 Vgl. Günther, Karl-Heinz: Aufgaben und Probleme der Erziehungsforschung 1986-1990. In: Pädagogik 41 (1986), S. 380-387, hier S. 383.

277 Neuner, Gerhart: Anspruchsvolle Aufgaben der pädagogischen Forschung und Lehre gemeinsam lösen. In: Pädagogik 41 (1986), S. 38-45, zit. S. 39.

278 „Forschungen […] bleiben entweder bei der allgemeinen Deklaration und Wiederholung gesellschaftstheoretischer und philosophischer Postulate und Erkenntnisse stehen, oder es dominiert [ ] vielfach die platte Beschreibung pädagogischer Erfahrungen ohne eine wirkliche theoretische Durchdringung und die Formulierung rezeptartiger Ratschläge und Regeln“. Ebd., S. 43.

279 Vgl. Geißler, Gert: Probleme der Entwicklung der pädagogischen Theorie in der gegenwärtigen Etappe der Gesellschaftsentwicklung. In: Pädagogik 41 (1986), S. 247-250, hier S. 247.

280 Günther, Karl-Heinz 1986, zit. S. 382.

281 Vgl. Neuner 1986, S. 43.

282 Vgl. Günther, Karl-Heinz 1986, S. 382.

„eine(r) Prozessauffassung im Sinne eines hierarchischen Ganzen“ aufzugeben, „die den systematischen Unterricht als Teil integriert“.[283]
Mannschatz kam auf forschungsmethodologischem Wege zu ähnlichen Überlegungen.[284] Inzwischen war er zu der Überzeugung gelangt, dass außerhalb des in der „Theorie-Praxis-Dialektik“ begründeten Aufsteigens zum „Geistig-Konkreten“ Erkenntnisfortschritt nicht zu erwarten ist. Der dementsprechend als das „Sinnlich-Konkrete“ verstandene „Realvorgang Erziehung“ bot sich ihm als „eine eigentümliche Verknüpfung von Lebensvollzug und pädagogisch intendierter persönlichkeitsfördernder Anreicherung desselben“ dar; „das Theorie-Praxis-Verhältnis“ nehme „die Form der Frage nach der *Dialektik von Erziehung und Leben*“ an. Zwar fand Mannschatz auf diese eigentümliche Weise zu Robert Alts Verständnis von Erziehung als Funktion der Gesellschaft bzw. zu dessen Auffassung von der Verwobenheit von Erziehung und „gesellschaftlicher Entwicklung“ zurück. Da er aber das Verhältnis von „Leben“ und „Praxis“ nicht klärte, kam er ebenso wenig über das Erziehungsverständnis Robert Alts hinaus wie etwa über Siegfried Bernfelds Erziehungsbegriff[285] und nicht einmal über Ekkehard Sauermanns bereits im Jahr des Berliner Mauerbaus geforderte Unterscheidung der Theorie-Praxis-Beziehung vom Verhältnis zwischen Schule und Leben.[286] Auch die auf Makarenko zurückgeführte und gewissermaßen die Alt‘sche Auffassung gesellschaftssystemisch einschränkende Einsicht, dass „Persönlichkeitsentwicklung […] im Sozialismus eine Funktion der Gesamtheit der Gesellschaftsentwicklung (ist)“, gereichte gerade mal der Autorisierung eigener Überlegungen. Was blieb, war die Erkenntnis, dass es notwendig ist, die Bedeutung von Schule und Unterricht oder überhaupt Erziehung als „absichtsvolle und zielgerichtete … Persönlichkeitsentwicklung“ nicht nur in die „Hierarchie pädagogischer Tätigkeiten“ einzuordnen, sondern als Bestandteil der die Entwicklung der Persönlichkeit beeinflussenden „Lebensvorgänge“ zu verstehen. Das war nicht viel, aber auch nicht sehr wenig in der Diktatur, in der sich die gesellschaftspolitische Führungselite das eigene Wahrheitsmonopol nur sehr ungern aus der Hand nehmen ließ. Aber das lag ohnehin nicht in der Absicht parteilicher Experten.

---

283 Neuner, Gerhart: Schulpolitisch-pädagogische Entwicklungen und Aufgaben der Pädagogik in Lehre und Forschung. In: Pädagogik 42 (1987), S. 684-703, zit. S. 694. Andere Angehörige des pädagogisch-wissenschaftlichen „Establishments“ waren dazu zumindest öffentlich nicht bereit und wollten nach wie vor den Unterricht als „entscheidendes Mittel der Persönlichkeitsbildung verstehen“. Slomma, Rudi/Stolz, Helmut: Hohes theoretisches Niveau und Praxiswirksamkeit – Qualitätsanspruch an die pädagogische und psychologische Weiterbildung. In: Pädagogik 42 (1987), S. 777-785, zit. S. 781.

284 Vgl. Mannschatz, Eberhard: Zur dialektischen Einheit von Erziehung und Leben in ihrer Bedeutung für die Theorieentwicklung der Pädagogik. In: Pädagogik 43 (1988), S. 49-58, hier v.a. 49-54.

285 Vgl. Bernfeld 1928, S. 49.

286 Vgl. Sauermann 1961.

Auch seitens der Psychologie wurde an der herrschenden Auffassung von der Bedeutung des Unterrichts genagt,[287] während gleichzeitig der IX. und letzte Pädagogische Kongress bereits seine parteilichen und doktrinär beharrlichen Schatten vorauswarf.[288] Die gewachsene Zahl von Erfahrungsberichten aus der Praxis blieb nach wie vor (allgemein-) pädagogisch-wissenschaftlich weithin ungenutzt, und selbst die Pädagogischen Lesungen waren in ihrer Bedeutung im Jahr vor dem Mauerfall, d.h. trotz ihrer bereits dreieinhalb Jahrzehnte währenden Geschichte, zugegeben „erst im Ansatz erkannt".[289] Einer wenig später veröffentlichten Information zufolge wurden bis Anfang 1989 bereits mehr als 8000 Pädagogische Lesungen registriert.[290] Die Berichterstatter meldeten zwar „viele Reserven" bei der Führung der Pädagogischen Lesungen, behaupteten aber gleichwohl ihre „hohe Wertschätzung" „durch Lehrer, Erzieher, Fachzirkel, Fachkommissionen und Wissenschaftler". Sie zeige sich z.B. „in einer ständig zunehmenden Ausleihe der Lesungen in der Pädagogischen Zentralbibliothek" (PZB). Zwar war den Autoren nicht bekannt, dass die Lesungen bereits 1953 ins Leben gerufen und damals nicht erst seit 25 Jahren praktiziert wurden.[291] Doch dokumentiert die Statistik der Fernleihe aus der PZB tatsächlich ein enormes Interesse an den Lesungen,[292] das allerdings offenkundig nicht hinreichte, die Unterrichts- und Erziehungspra-

287 „Persönlichkeitseigenschaften sind gesellschaftlich determiniert. Ihr Inhalt kann kein anderer sein, als ihn das Subjekt in seinen konkret-historischen Lebensbedingungen und durch die Tätigkeit vermittelt erlebt". Hentschel, Günter: Tätigkeitskonzept der Psychologie und Persönlichkeitsentwicklung. In: Pädagogik 43 (1988), S. 141-149, zit. S. 144.

288 Vgl. Meumann, Eberhard: Wesensbestimmende Merkmale unserer polytechnischen Oberschule. In: Pädagogik 43 (1988), S. 550-559.

289 Stolz, Helmut: Die Unterrichtsmethodiken – gemeinsame Anliegen von Aus- und Weiterbildung. In: Pädagogik 43 (1988), S. 639-644, zit. S. 643.

290 Der historische Bestand an Pädagogischen Lesungen in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, die aus der PZB hervorging, beläuft sich auf rund 9000. Vgl. Wähler, Josefine/Hanke, Maria-Annabel: „Erfahrungen der Besten". Die unikale Sammlung Pädagogischer Lesungen der DDR – ein Werkstattbericht. In: Medienkompetenz und Medienperformanz 4. (2018). https://www.medienimpulse.at/articles/view/1316?navi=1; auch Koch, Katja/Koebe, Kristina/von Brand, Tilman/Plessow, Oliver: Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit − Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR. Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock 1 (2019) 1. http//www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe.

291 Vgl. Eggert, Karl/Hoedt, Thea/Kraft, Johanna-Ruth: Pädagogische Erfahrungen der Lehrer und Erzieher − eine Fundgrube neuer Erkenntnisse für Pädagogen und pädagogische Wissenschaftler. In: Pädagogik 44 (1989), S. 73-74, hier S. 73-74.

292 Die Zahl der Fernleihen betrug nach der von der bereits seinerzeit zuständigen Mitarbeiterin Viola Büttner geführten Statistik, und zwar ohne Berliner Ortsausleihen, 1982 6659, 1983 7436, 1984 8454, 1985 7825, 1986 8305, 1987 7991, 1988 8946 und 1989 7392; in den ersten drei Quartalen 1990, d.h. bis zur deutsch-deutschen Vereinigung, noch 1532, danach im 4. Quartal 1990 nur noch 109, sodann in der ersten Hälfte der 1990er Jahre zwischen 2 (1993) und 56 (1994).

xis als Quelle (allgemein-) pädagogisch-wissenschaftlicher Erkenntnis bevorzugt zu nutzen.

Ansonsten boten die letzten der untersuchten Monatshefte im Umkreis des IX. Pädagogischen Kongresses vor allem Platz für wohlfeile parteiliche Loyalitätsbekundungen. Karl-Heinz Günther beispielsweise wartete mit der ebenso dialektisch wie gefällig formulierten Einsicht auf (auch wenn sie „Allgemeinbesitz zu sein scheint"), dass „die gesellschaftlichen Bedingungen der Gegenwart … maßgeblich Ziele, Inhalte und Mittel der Erziehung (bestimmen); die Wirkungen von Erziehung bestimmen maßgeblich eben diese gesellschaftlichen Bedingungen nach ihrem Zustand und ihrer Zukunft". Um welche gesellschaftlichen Bedingungen oder Erfordernisse es sich dabei handele, „genau darum ging es unter anderem auf der 7. Tagung des ZK der SED".

Dieser hier noch einmal bestätigte Verzicht auf die originäre Wahrnehmung und Erforschung der Erziehungstatsachen unter den tatsächlichen gesellschaftlichen Bedingungen resp. des „sinnlich Konkreten" oder der Praxis hinderte pädagogische Wissenschaft in der DDR bis hin zum Kollaps der realsozialistischen Diktatur im Grunde daran, zum „geistig Konkreten" aufzusteigen und sodann − wenn man denn wollte und wie schon Max-Gustav Lange erstrebte − im Sinne Neuners möglicherweise tatsächlich theoretisch fundierte, vernünftige und sinnvolle pädagogische Handlungsstrategien zu entwickeln. Stattdessen hielt Günther repräsentativ für die pädagogische Wissenschaft in der DDR und wider besseres Wissen an der nur wenige Monate später ganz praktisch ad absurdum geführten Fehleinschätzung fest: „Beweis für die Richtigkeit der Erziehungsorientierung der Partei und Regierung ist die Jugend selbst. Pädagogische, psychologische und soziologische Analysen und empirische Untersuchungen seit 1980 und empirische Befunde von 1987 bestätigen das".[293]

Mit der Nötigung zum „marxistisch-leninistischen" Dogma als Fundament pädagogischer Wissenschaft und der politischen Unterwerfung unter die Führung der vom Wohlwollen der Sowjetunion abhängigen SED-Führung seit 1949 und dem damit erzwungenen Verzicht auf die selbständige „Grundlegung der Erziehungswissenschaft" konnte pädagogische Wissenschaft in der DDR nur sehr eingeschränkt über die Erziehungspraxis in der DDR verfügen. Was durch den weitgehenden Verlust der Praxis als Gegenstand der Forschung blieb, war eine Theorie in Gestalt einer Erziehungsideologie, die in herrschaftspolitisch unbedenklichen oder gewünschten schulpädagogischen und unterrichtstheoretischen Bereichen zu wissenschaftlich qualifizierten Erkenntnissen gelangte. Selbst die forschungspraktisch weithin folgenlos gebliebene Aneignung der Marx'schen Methode des Aufsteigens zum Konkreten als Variante einer Theorie der Praxis

293 Günther, Karl-Heinz: Gesellschaftliche Bedingungen für Erziehung in der Gegenwart. In: Pädagogik 44 (1989), S. 196-206, zit. S. 196 u. 201.

gelang erst in einem jahrzehntelangen Prozess und setzte sich erkennbar nur ausnahmsweise bei Autoren der „Pädagogik" als anerkannte Forschungsmethodologie durch.
Das immer wieder in den Zeitschriftenbeiträgen herausgestellte Prinzip der Praxis- oder Lebensverbundenheit des Unterrichts in der Schule und im Besonderen Aufsätze zum polytechnischen Unterricht und zur produktiven Arbeit der Schüler oder zur gesellschaftlich nützlichen Tätigkeit der Kinder und Jugendlichen in und außerhalb der Schule verweisen auf Ebenen des Theorie-Praxis-Verhältnisses, die innerhalb der Grenzen des „parteilichen", „marxistisch-leninistischen" Paradigmas pädagogischer Wissenschaft angesiedelt waren und mithin ein nachgeordnetes wissenschaftsgeschichtliches Forschungsfeld eröffneten, deren Schnittmengen zur „Grundlegung" der Theorie-Praxis-Beziehung in der pädagogischen Wissenschaft hier berücksichtigt wurden.
Eine Änderung des herrschenden pädagogisch-wissenschaftlichen „Selbst"verständnisses wäre im Übrigen ohne die Implosion der Herrschaftsverhältnisse wohl nicht in Sicht geraten. Neuner erklärte im Nachgang des IX. Pädagogischen Kongresses ebenso bildungspolitisch hörig wie blind[294] gegenüber der Praxis: „Die bevorstehende Phase wird also dadurch gekennzeichnet sein, dass Wissenschaftler und Lehrer, wiederum in wechselseitigem Geben und Nehmen, weiterführende, schöpferische Lösungen zum Wie von Unterricht und Erziehung ausarbeiten müssen. Das ist eine neue, interessante Phase des pädagogischen Denkens und Arbeitens".[295]

---

294 Die Augen vor Erziehungstatsachen zu verschließen, gehört allerdings nicht zu den Alleinstellungsmerkmalen der Diktatur.

295 Neuner, Gerhart: Lehrplandiskussion – ein anspruchsvolles pädagogisches Forum. In: Pädagogik 44 (1989), S. 606-612.

Teil III

Wissenschaftliche Pädagogik auf dem Weg zur Erziehungswissenschaft

6 Erziehungsforschung – historiographisch, empirisch, philosophisch

6.1 Die „Geschichte der Erziehung" in ihrer 14. Auflage – Evaluationskonflikte im Wissenschaftssystem

Vorbemerkungen[1]

In seinem lebensgeschichtlichen Rückblick schreibt der langjährige Vizepräsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) und nach Robert Alt ranghöchste und wohl wichtigste Pädagogikhistoriker der DDR Karl-Heinz Günther: „Bestimmte Disziplinen der pädagogischen und anderen Wissenschaften ließ man aus Mangel an Sachkenntnis und wegen ihrer geringen politischen Funktionsfähigkeit gewähren, vor allem solche, deren Resultate nicht unmittelbar bildungspolitisch verwendbar waren. So konnten sich die Geschichte der Erziehung oder die Pädagogische Psychologie relativ ungestört entfalten. Aber sie verfügten stets über geringe Kapazitäten, lebten von dem Enthusiasmus ihrer Wissenschaftler und blieben oft wirkungslos".[2]
Man muss dieser Zeitzeugenauffassung nicht sofort und vorbehaltlos zustimmen, um sie zum Anlass zu nehmen, die Resultate einer so bezeichneten pädagogischen Wissenschaft im Schatten wissenschafts- und bildungspolitischer Aufmerksamkeit vor allem des Ministeriums für Volksbildung (MfV) zu beurteilen. Ermutigend für ein solches Unternehmen wirkt immerhin das ganz ähnliche Urteil Brita Rangs, die bereits zwei Jahrzehnte früher die an zunehmendem Bedeutungsverlust ebenso leidende wie von ihm auf eigentümliche Weise nutznießende Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR zum Gegenstand ihrer Dissertation gemacht hatte.[3] Die Geschichte der „Geschichte der Erziehung" scheint also durchaus geeignet, zur Klärung der Frage beizutragen, welche wissenschaftlichen Potenzen

1 Für d. Bd. bearb. Fassung des Beitrages: Wiegmann, Ulrich: Die ‚Geschichte der Erziehung' in ihrer 14. Auflage – Evaluationskonflikte". In: Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik. Frankfurt a.M. 2007, S. 107-140.

2 Günther, Karl-Heinz: Rückblick nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990. Zur Drucklegung ausgewählt und bearbeitet von Geißler, Gert. (Studien zur Bildungsreform, Bd. 41). Frankfurt a.M. 2002, S. 210-211.

3 Rang, Brita: Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945-1965. Frankfurt a.M. u.a. 1982, S. 234; Rang-Dudzik, Brita: Entwicklungsbedingungen und Entwicklungstendenzen der pädagogischen Geschichtsschreibung der DDR. In: Bildung und Erziehung 29 (1976), S. 471-493.

eine weniger im Zentrum bildungs- und wissenschaftspolitischer Zuwendung[4] stehende pädagogische Wissenschaft zu entwickeln vermochte und auf welche Weise kollektive wissenschaftliche Produktivität – wie auch immer eingeschränkt – selbst organisiert wurde.
Den wissenschaftlichen Mittelpunkt und Standard dieser pädagogischen Disziplin markierte über einen Zeitraum von mehr als drei Jahrzehnten das Lehrwerk „Geschichte der Erziehung“.[5] An seinem Exempel sollen die Leistungen und Leistungspotenzen der Erziehungsgeschichtsschreibung beurteilt werden. Zum Maßstab erhoben werden dabei zum einen die den Urteilen altbundesdeutscher Bildungshistoriker zugrunde liegenden systemübergreifenden wissenschaftlichen Standards. Zum anderen wird im Sinne Martin Sabrows davon ausgegangen, „dass in der DDR nicht lediglich eine äußerlich instrumentalisierte, sondern eine innerlich verwandelte“ pädagogische Geschichtsschreibung „entstand, die selbst politisch-funktionalen Charakter trug und in der Professionalität und Parteilichkeit sich nicht wechselseitig ausschlossen, sondern spannungsreich miteinander verschränkten“.[6] Um die „Geschichte der Erziehung“ in dieser Weise systemintern beurteilen zu können, werden vor allem Gutachten zum Manuskript „Geschichte der Erziehung“ herangezogen und die Leistungen auf die eigenen Ziele zurückbezogen. Schließlich wird nach zeitgenössischen alternativen pädagogikgeschichtlichen Konzeptionen in der DDR gefragt.

Die Vorgeschichte (1.-13. Auflage)

Das Buch erschien in der Erstausgabe 1957. Das Inhaltsverzeichnis des 495 Seiten umfassenden Werkes weist 23 Autoren aus. Sechs Mitglieder gehörten dem ersten Redaktionskollegium an: Karl-Heinz Günther, Franz Hofmann (Halle), Gerd Hohendorf (Potsdam), Helmut König (Berlin), Heinz Schuffenhauer (Magdeburg) und Manfred Werler (Potsdam). Werler, ab der 3. Auflage 1960 nicht mehr dem Herausgeberkreis zuggehörig, ist als einziges Redaktionsmitglied nicht als Autor genannt. Erst die letzten Auflagen des in der DDR konkurrenzlosen und, so Rudolf Keck, sich zu einem „der eingeführtesten Lehrwerke“[7] der pädagogischen

4 Vgl. zum Verhältnis von APW und MfV und zum Image der APW z.B. Eichler, Wolfgang/Uhlig, Christa: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. In: Dudek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. (Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft.) Weinheim u. Basel 1993, S. 115-126.

5 Günther, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. Berlin 1. Aufl. 1957-16. Aufl. 1988.

6 Sabrow, Martin: Das Diktat des Konsenses. Geschichtswissenschaft in der DDR 1949-1969. München 2001, zit. S. 37.

7 Zit. in: Cloer, Ernst/Wernstedt, Rolf (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994, S. 132.

Geschichtsschreibung in der Bundesrepublik[8] entwickelnden Buches heben Günther als Leiter des Redaktionskollegiums heraus.

Über die Anfänge des Projektes und die Entstehungsbedingungen des Werkes, das immerhin binnen dreier Jahrzehnte, nach mehrfachen Überarbeitungen und Ergänzungen sowie mit wechselnden Autoren, aber mit einer seit 1960 unveränderten Redaktion 1988 mit einem Umfang von fast 800 Seiten seine 16. Auflage erlebte und von dem geschätzt insgesamt mindestens 160 000 – 170 000 Exemplare verkauft[9] bzw., wie Hohendorf sogar meinte, annähernd 200 000 Exemplare aufgelegt[10] wurden, ist wenig bekannt. Vor allem muss nach wie vor offen bleiben, warum sich die damals namhaften Pädagogikhistoriker Robert Alt, Hans Ahrbeck und Heinrich Deiters bei der Ausarbeitung der „Geschichte der Erziehung“ zurückhielten und das Feld vorwiegend den Jüngeren, den seinerzeit etwa Dreißigjährigen überließen,[11] die dann bis zum Ende der DDR die Pädagogikgeschichtsschreibung prägten und maßgeblich bestimmten.

Folgt man den Erinnerungen Günthers, dann hat Robert Alt – wie Brita Rang allerdings noch glaubte – die Arbeiten am Buch auch nicht geleitet.[12] Sein Einfluss dürfte sich vielmehr vermittelt über seine Schüler König und Schuffenhauer oder Werner Lemm geltend gemacht haben. Außerdem dienten Texte Alts ausdrücklich als Basis mehrerer Kapitel. Deiters beteiligte sich offenbar überhaupt nicht, während Ahrbeck immerhin einen zehnseitigen Abschnitt über „die pädagogische Theorie und Praxis der Humanisten“ beisteuerte.

Die Idee zu dem Buch entstand 1952.[13] Der gesamte Erarbeitungszeitraum hat sich nach sehr zögerlichem Beginn nur über wenig mehr als zwei Jahre erstreckt.[14]

8 Für die im Januar 1972 erschienene 10. Auflage in Höhe von 10 000 Exemplaren hatten beispielsweise „über 6 000 Vorbestellungen – überwiegend aus der BRD“ vorgelegen. Im März 1972 waren bereits 8 000 Exemplare der 10. Auflage verkauft. BBF/DIPF/Archiv – Protokoll der Redaktionskollegiumssitzung vom 3. März 1972: In: Dokumente und Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung.

9 Vgl. Keim, Wolfgang: Vorwort des Herausgebers. In: Günther 2002, hier S. IX; Günther 2002, S. 620.

10 Vgl. Hohendorf, Gerd: Vier Jahrzehnte Bildungsgeschichte in der DDR – miterlebt und mitgestaltet. In: Hohendorf, Ruth und Gerd: Diesterweg verpflichtet. Beiträge zur deutschen Bildungsgeschichte. Frankfurt a.M. 1994, S. 349-373, hier S. 361.

11 Vgl. Günther 2002, S. 220.

12 Rang 1982, S. 175.

13 Vgl. zum Kontext Geißler, Gert: Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt a.M. u.a. 2000, S. 556.

14 Demnach waren die Arbeiten 1954 nicht einmal in Ansätzen begonnen worden. Als Redaktionsschluss ist im Buch der 31. Juli 1956 angegeben. Vgl. Geißler 2000, S. 526. Vgl. auch BBF/DIPF/Archiv – Entwurf für das konzeptionelle Vorgehen bei der Erarbeitung der Geschichte der Erziehung vom 9.3.1973. In: Dokumente und Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung. Bestätigt wird hier die Annahme, dass das „Werk ... in seiner Grundsubstanz in den Jahren 1955/56 erarbeitet (wurde)“.

Für die Verwirklichung des gleichsam revolutionären Anspruchs, erstmals in der Geschichte der deutschen Pädagogikgeschichtsschreibung „das Gesamtgebiet der deutschen Erziehungsgeschichte auf der Grundlage des historischen Materialismus darzustellen“,[15] stand den Autoren somit ein ausgesprochen geringes Zeitvolumen zur Verfügung.
Dem eigenen Bekenntnis zufolge gelang schließlich dieser erste Versuch[16] teils auf der Grundlage von „Materialien, die in langwierigen Forschungen neu gewonnen werden mussten“, zum anderen Teil konnte schon „früher erschlossenes Quellenmaterial herangezogen werden“.[17] Eine Durchsicht des Fußnotenapparats klärt hier über die Relation zwischen quellennaher Forschung und kritischer Literaturrezeption auf: Von den dort aufgelisteten rund 350 Quellen und Literaturtiteln sind lediglich rund sechs Prozent der Kategorie der zwischen 1946 und 1956 in der SBZ und DDR veröffentlichten erziehungsgeschichtlichen Publikationen (Editionen, Quellentexte und Forschungsliteratur) zurechenbar. Den Autoren ist es also sehr ernst mit ihrem Bekenntnis im Vorwort, dass sie es als ihre Aufgabe angesehen hatten, „vor allem eine richtige“, d.h. marxistisch-leninistische „Deutung und Wertung der bereits zugänglichen Materialien“[18] vorzunehmen. Die, wie Brita Rang schreibt, „vielfältigen, bis in die frühen 50er Jahre zurückgehenden … Vorarbeiten“[19] kommen daher nur eingeschränkt als Unterbau der ersten historisch-materialistischen Gesamtdarstellung deutscher Erziehungsgeschichte in Betracht. Das betrifft vor allem jene Kapitel, die in den überlieferten Geschichten traditionellerweise fehlen bzw. bis dahin überwiegend ausgespart geblieben waren: Die Bildungsgeschichte der Arbeiterbewegung, die Entwicklung in Deutschland zwischen 1933 und 1945 sowie in Russland und der Sowjetunion seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts oder, wie Heinz-Elmar Tenorth auflistet, „’Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung’, Editionen über Nationalerziehungspläne während der Revolution von 1848/49, demokratische Traditionen in der Lehrerbewegung, Theorieentwicklungen jenseits der bürgerlichen Pfade“, der „Zusammenhang von Materialismus und Erziehung in Europa, die utopischen Traditionen“, ein anderer „Blick auf die pädagogische Aufklärung“.[20] Es handelt sich im Selbstverständnis der pädagogischen Historiographie in der DDR also überwiegend um Arbeiten, die den ausgemachten historisch-pädagogischen Traditionsbeständen zurechenbar sind,

15 Günther, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. 1. Aufl. Berlin 1957, zit. S. 5.
16 Ebd.
17 Ebd.
18 Ebd.
19 Rang 1982, zit S. 175.
20 Tenorth, Heinz-Elmar: Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. 2. Aufl. Opladen 1999, S. 111-154, zit. S. 143. Vgl. auch 2. i. d. Bd.

und zum anderen um Literatur, die der so genannten Auseinandersetzung mit der „spätbürgerlichen“ Pädagogik diente.
Ordnet man die als Resultat originärer bildungsgeschichtlicher Forschungen in der SBZ/DDR vor allem in Betracht kommende, zwischen 1946 und 1956 im zuständigen Verlag Volk und Wissen herausgegebene erziehungsgeschichtliche Literatur (Editionen, Quellenpublikationen, Darstellungen) diesen Traditionslinien zu, d.h. erstens der so bezeichneten klassischen bürgerlichen Pädagogik und zweitens der Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären Arbeiterbewegung, einschließlich der Bildungsgeschichte der Sowjetunion, und ergänzt man sie drittens durch die Abgrenzungsliteratur von der so genannten spätbürgerlichen, reaktionären, imperialistischen Pädagogik, ergibt sich die folgende quantitative Relation:

Tab. 1: Pädagogikgeschichtliche Veröffentlichungen des Verlages Volk und Wissen 1945-1956 nach thematischen Kategorien

	1945	**46**	**47**	**48**	**49**	**50**	**51**	**52**	**53**	**54**	**55**	**56**
fortschrittliche bürgerliche Pädagogik	0	4	2	3	0	0	2	2	4	5	1	1
Bildungspolitik und Pädagogik der Arbeiterklasse	0	1	2	1	1	1	1	7	3	1	2	2
Spätbürgerl. Pädagogik	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0

Die Bildungsgeschichte der SBZ/DDR war zum Zeitraum der ersten Auflage der „Geschichte der Erziehung“ noch nicht als eigenständiger Traditionsbestand etabliert. Ihm ließe sich allenfalls ein Titel zurechnen. Einer Rubrik „sonstige“ müssten vier Titel zugeordnet werden, darunter Robert Alts Studie zur Erziehung auf den frühen Stufen der Menschheitsgeschichte.[21] Die Bevorzugung Traditionen stiftender Themen in der pädagogischen Geschichtsschreibung der DDR bis zum Zeitraum der ersten Auflage der „Geschichte der Erziehung“ ist signifikant.
Diese thematische Konzentration der Erziehungsgeschichtsschreibung in der DDR auf für aneignenswert befundene historische Erfahrungen und Erkenntnisse kann anhand der in der Erstauflage im Fußnotenapparat ausgewiesenen, in der SBZ/DDR erschienenen und von Bildungshistorikern der SBZ/DDR verfassten bzw. herausgegebenen und editierten Literatur kontrolliert werden:

21 Alt, Robert: Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin 1956.

Tab. 2: In der Erstausgabe ausgewiesene, in der SBZ/DDR erschienene und von Pädagogikhistorikern der SBZ/DDR verantwortete Literatur nach thematischen Kategorien

	1945	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56
fortschrittliche bürgerliche Pädagogik	1	0	1	2	1	1	0	2	2	1	1	2
Bildungspolitik und Pädagogik der Arbeiterklasse	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1
Spätbürgerl. Pädagogik	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Bildungsgeschichte der SBZ/DDR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
sonstige	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2

Bei der hauptsächlichen Arbeit an der Erstauflage der „Geschichte der Erziehung", d.h. also der zügigen, weitgehend forschungsfreien historisch-materialistischen Umdeutung der Überlieferung handelte es sich ebenfalls nicht um eine originäre, in unmittelbarem Zusammenhang mit der Ausarbeitung des Werkes stehende Leistung. Eine grundsätzliche Klärung hatte bereits die Diskussion über das pädagogische Erbe in den Jahren 1951-1953 erbracht.[22] Im Besonderen aber gründete sich die Ordnung und Interpretation der pädagogischen Vergangenheit auf ein Material, das im Vorfeld des V. Pädagogischen Kongresses von einer Gruppe älterer und jüngerer Erziehungswissenschaftler – unter ihnen nach Auskunft von Günther auch Deiters und Ahrbeck und, dem Vorwort dieser Veröffentlichung nach, unter anderen ebenfalls Alt, aber ohne Ahrbeck – im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI) erarbeitet und unter dem Titel „Grundprobleme der deutschen Pädagogik" 1956 publiziert wurde. Günther schätzt dieses Dokument in seinem lebensgeschichtlichen Rückblick als „eines der bedeutendsten in der Bildungsgeschichte der DDR" ein, „weil es auf eine Begründung für eine spezifische nationale, demokratische und sozialistische Identität der Schule der DDR zielte, die ihre Wurzeln in der bürgerlichen pädagogischen Bewegung seit der Zeit der Renaissance und des Humanismus, in der Arbeiterbewegung und ihren pädagogischen und bildungspolitischen Kämpfen und Verlautbarungen, in der Reformpädagogik und in der sowjetischen Pädagogik hatte".[23]
Mit der Ausarbeitung der „Grundprobleme" waren fünf Arbeitsgruppen befasst gewesen, darunter zwei, die es unternommen hatten, „einige Konturen in unserem pädagogischen Erbe deutlicher zu zeichnen", speziell die „wertvollen Lehren

22 Vgl. Rang 1982, S. 95-122.
23 Günther 2002, S. 211.

und Erfahrungen der Vergangenheit“ kenntlich zu machen und das Verhältnis zu den „Leistungen der sowjetischen Pädagogik“ zu bestimmen.[24]
Der Arbeitskreis 1 hatte es sich speziell zur Aufgabe gemacht, „die reichen nationalen Traditionen auf pädagogischem Gebiet“ herauszuarbeiten, d.h. aufzuweisen, „was sich bei aller historischen Gebundenheit an dem Werk der … ausgewählten bedeutenden deutschen Pädagogen, Denker und pädagogischen Strömungen dieser Zeit als zukunftsweisend gezeigt hat und gegenwärtig in der Deutschen Demokratischen Republik als wertvolle Tradition gepflegt und den heutigen historischen Bedürfnissen gemäß weitergeführt wird oder weitergeführt werden muß“.[25] Der Arbeitskreis 2 verantwortete den Abriss und die Interpretation der bildungsgeschichtlichen Entwicklung in Deutschland zwischen 1850 und 1945. „Eine kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik zu schreiben“,[26] war nicht beabsichtigt worden. Im Ergebnis gelang es den Beteiligten unter Federführung der damaligen erziehungswissenschaftlichen Zentrale, „Fortschrittliches“, mithin Traditionslinien kenntlich zu machen und von regressiven, den sog. spätbürgerlichen, „imperialistischen Tendenzen“ abzugrenzen.
Spätestens von da ab besaß die Bildungsgeschichtsschreibung in der DDR für rund drei Jahrzehnte einen im Großen und Ganzen stabilen Deutungsrahmen für pädagogikgeschichtliche Verläufe und Erscheinungen. Die „Grundprobleme der deutschen Pädagogik“ legitimierten die Erziehungshistoriographie als eine Traditionen stiftende pädagogische Praxis vor allem durch die Aufbereitung historischer Erfahrungen und die Erkenntnisse befördernde pädagogisch-wissenschaftliche Teildisziplin. Ihr selbstverständliches Aufgabenfeld wies allerdings darüber hinaus und beanspruchte letzten Endes die Entdeckung der „objektiven Gesetzmäßigkeiten der pädagogischen Entwicklung“ hin zur Durchsetzung „einer allgemeinen, gleichen und allseitigen Erziehung und Bildung“,[27] wie sie in der DDR, und zwar offenbar selbstverständlich bereits von Anbeginn an, verwirklicht schien. So stand die in dem kleineren deutschen Staat herrschende „marxistische Pädagogik“ wohl nicht als Erbin der gesamten deutschen Pädagogikgeschichte da, aber als „Erbin der gesamten … progressiven pädagogischen Erfahrungen und Erkenntnisse“.[28]
Dass sich daran bis zum Anfang der 1980er Jahre grundsätzlich nichts änderte, illustriert der Vergleich der ersten mit nachfolgenden Auflagen der „Geschichte der Erziehung“.

---

24 Grundprobleme der deutschen Pädagogik. (Pädagogik, 1. Beiheft) Berlin 1956, S. 3; Geißler: 2000, S. 467, Fußnote 1965.
25 Grundprobleme der deutschen Pädagogik 1956, S. 5.
26 Ebd., S. 3.
27 Günther u.a. 1957, S. 11.
28 Ebd.

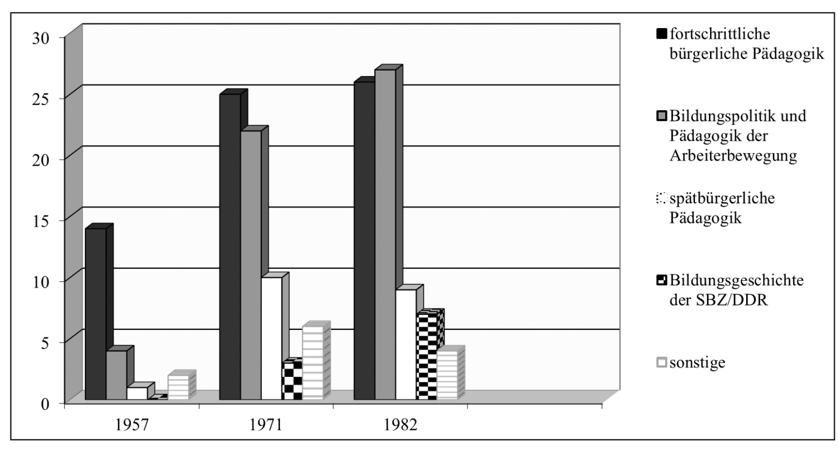


Diagramm 1: Vergleich der im Fußnotenapparat der 1., 10. und 13. Aufl. der „Geschichte der Erziehung" ausgewiesenen, in der SBZ/DDR erschienenen und von Pädagogikhistorikern der SBZ/DDR verantworteten Literatur

Augenfällig dominierte in allen Ausgaben die Bezugnahme auf erziehungsgeschichtliche DDR-Literatur zu Traditionen stiftenden Themen. In der 1982er Ausgabe haben Texte zur Geschichte der Bildungspolitik und Pädagogik der Arbeiterbewegung lediglich der klassischen bürgerlichen Pädagogik knapp den ersten Rang abgelaufen.
Bemerkenswert ist außerdem ein vergleichsweise ausgesprochen hoher Quellen- und Primärliteraturanteil zugunsten von Sekundärliteratur bei jenen Kapiteln, die auf Grund von Defiziten der pädagogischen Geschichtsschreibung in der DDR für die Gesamtdarstellung der deutschen Erziehungsgeschichte eigens ausgearbeitet wurden. Das betrifft vor allem den Abschnitt über Schule und Erziehung zwischen 1933 und 1945. Hier ist in der 1982er Ausgabe kein einziger der für diese Epoche zugegeben höchst spärlichen DDR-eigenen pädagogikgeschichtlichen Publikationen genannt, wie im Übrigen auch nicht in dem Kapitel Schule und Erziehung im faschistischen Deutschland der 1957er Ausgabe.

Die 14. Auflage

Eine unendliche Geschichte

Die Idee, „eine völlige Neubearbeitung der ‚Geschichte der Erziehung'" vorzunehmen, geht bereits auf das Jahr 1970 zurück.[29] Dass „eine völlige Neubearbeitung bzw. Neukonzipierung" notwendig werden würde, hatte die Redaktion schon

29 BBF/DIPF/Archiv – Protokoll der Redaktionskollegiumssitzung vom 7.11.1970. In: Dokumente und Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung.

1964 prognostiziert.[30] Zwischen dem 1970 gefassten Entschluss, diese „Neubearbeitung" in Angriff zu nehmen, bis zu ihrem Erscheinen als 14. Auflage vergingen allerdings mehr als 17 Jahre. Sehr optimistisch hatte die Redaktion bereits im Vorwort der 11. Auflage 1972 diese „grundlegende Bearbeitung" avisiert. Über mehrfachen Überarbeitungen vergingen indessen zunächst zehn Jahre, bis die Redaktion die Veröffentlichung der „Neubearbeitung" in der 13. Auflage 1982 für 1985 ankündigte.[31] Jedoch mussten die geneigten Leser zwei weitere Jahre warten, bis das neu bearbeitete Standardwerk tatsächlich 1987 erschien.

Der schriftlichen Überlieferung nach hatte 1970 zuerst Franz Hofmann gedrängt, noch vor der redaktionellen Beratung über die Vision einer völligen Umarbeitung Leitideen zu entwickeln. Er regte an, aus dem ursprünglichen Sammelwerk „eine Ganzheit zu gestalten". Vor allem „sollte der Versuch unternommen werden, einige durchgehende Entwicklungslinien hervortreten zu lassen", die „das Bleibende bestimmter Entwicklungsperioden" zeigen und geeignet sind, „die Bedeutung erziehungsgeschichtlicher Einsichten für die Praxis und für die Entwicklung der Theorie überzeugend" darzustellen.[32] Die Grundpfeiler eines völlig neuen Konzepts waren damit zwar nicht gesetzt, doch brachte Hofmann immerhin eine Diskussion über die innere Linienführung in Gang, die die Redaktion anderthalb Jahrzehnte lang beschäftigen sollte.

Vorerst verstrichen allerdings rund anderthalb Jahre, bis die Redaktion am 2. Juni 1972 sich gegen die inzwischen ebenfalls diskutierte Alternative entschied, eine abgespeckte handlichere Ausgabe der „Geschichte der Erziehung" für die Lehrerbildung zu schaffen. Der demgegenüber mehrheitsfähige, aber immer wieder in Frage gestellte Plan,[33] „einen stark veränderten Nachdruck des bestehenden Lehrbuchs" auszuarbeiten,[34] fand am 28. Juni 1972 auch die Zustimmung der im Wissenschaftlichen Rat für Geschichte der Erziehung[35] versammelten „Zunft"

30 BBF/DIPF/Archiv – Überlegungen zu einer Neuauflage der Geschichte der Erziehung vom 14.3.1964. In: Ebd., Sign. 04.2.4.

31 Günther, Karl-Heinz u.a.: Geschichte der Erziehung. 13. Aufl. Berlin 1982, S. 5.

32 BBF/DIPF/Archiv – Einige Gedanken von Franz Hofmann zur Neugestaltung der „Geschichte der Erziehung" vom 23.11.1970. In: Dokumente und Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung.

33 So flammte im September 1973 noch einmal die Grundsatzdebatte darüber auf, ob „ein ganz neues Buch" entstehen soll oder ob eine „Neubearbeitung" unter Verwendung der Abschnitte früherer Auflagen anzustreben ist. Wiederum setzte sich die Idee der Neubearbeitung durch. Vgl. BBF/ DIPF/Archiv – Protokoll der Redaktionskollegiumssitzung am 29.9.1973. In: Ebd. Anfang der 1980er Jahre ging die Redaktion von einer zweibändigen Neuausgabe der Geschichte der Erziehung aus. Vgl. BBF/DIPF/Archiv − Protokoll der Sitzung des Redaktionskollegiums vom 8.2.1979. In: Nachlass König.

34 BBF/DIPF/Archiv − Protokoll der Redaktionskollegiumssitzung am 2.6.1972. In: Ebd.

35 Im Wissenschaftlichen Rat für Geschichte der Erziehung waren ca. 40-50 Erziehungshistoriker der DDR sowie Repräsentanten aus Nachbardisziplinen vertreten. Die Berufung erfolgte auf Vorschlag des Ratsvorsitzenden durch den Präsidenten der APW. Der Wissenschaftliche Rat für Geschichte der Erziehung fungierte als das zentrale Beratungsgremium der universitären und au-

universitärer und außeruniversitärer Erziehungshistoriker. König, damals Leiter der Arbeitsstelle für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte an der APW und zugleich Vorsitzender des Wissenschaftlichen Rates für Geschichte der Erziehung, wurde in der folgenden Sitzung des Redaktionskollegiums am 1. September d. J. mit der Leitung des Projektes betraut. Man verständigte sich auf das im Protokoll eigenwillig formulierte Ziel, im Zuge der Neubearbeitung „soviel wie möglich für uns herauszuholen".[36]

Zunächst aber war offenbar inzwischen eine Verständigung über die Gründe für eine Neubearbeitung des Standardwerkes notwendig geworden.[37] Erstens sahen Günther und König eine „starke Überarbeitung" durch die angebliche Weiterentwicklung der „Stellung und Funktion der Geschichte der Erziehung" in der Geschichtswissenschaft und in der Pädagogik veranlasst. Zum einen habe sich „in der Geschichtswissenschaft der Prozeß der stärkeren Betonung und der Integration kulturgeschichtlicher Bereiche und damit die verstärkte Zusammenarbeit mit Vertretern entsprechender historischer Disziplinen", kurz tendenziell ein Bedeutungsgewinn kulturgeschichtlicher Forschungen und zunehmend eine verstärkte interdisziplinäre Forschungspraxis, vielleicht aber auch nur eine disziplinübergreifende Gremienpraxis angekündigt. Die Geschichte der Erziehung sollte dabei nicht abseits stehen. Andererseits würde die Geschichte der Erziehung in der pädagogischen Wissenschaft „vor allem durch die stärkere Betonung des marxistisch-leninistischen Prinzips der Einheit ... von Theorie und Geschichte (,) und durch die stärkere Orientierung auf die Entwicklung des Geschichtsbewußtseins bei den Pädagogen an Bedeutung" gewinnen. Mit dieser betont zuversichtlichen Formulierung war allerdings lediglich auf subtile Weise an das anhaltende Legitimationsproblem der Erziehungsgeschichte in der DDR erinnert,[38] an ihre, wie es Rang

ßeruniversitären Historiker der Pädagogik, zeichnete für die Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses verantwortlich, koordinierte die Forschungsplanung, nahm Einfluss auf die Berufung der Hochschullehrer und sicherte durch die Anbindung an die APW deren Status als sog. Leiteinrichtung pädagogischer Forschung. Veranstaltungen des Wissenschaftlichen Rates waren für alle in Forschung und Lehre tätigen Erziehungshistoriker der DDR offen.

36 BBF/DIPF/Archiv – Protokoll der Redaktionskollegiumssitzung am 1.9.1972. In: Dokumente und Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung. Das so formulierte Bekenntnis zu einer selektiven Rezeption des erziehungsgeschichtlichen Erbes im Dienste der Traditionsstiftung und einer pragmatisch ausgerichteten erziehungsgeschichtlichen Lehre findet sich übrigens bereits in einem Brief Alts an Hofmann, in dem er diesen wegen der sachunkundigen redaktionellen Streichung theologisch relevanter Aussagen Komenskys aus einem Manuskript zu besänftigen suchte. Vgl. BBF/DIPF/Archiv – Brief Robert Alts an Franz Hofmann vom 22.4.1958. In: Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung, Sign. 04.24.

37 Vgl. im Folg. BBF/DIPF/ Archiv − Günther, Karl-Heinz/König, Helmut: Diskussionsgrundlage für die Ausarbeitung einer Konzeption für die „Geschichte der Erziehung" vom 19.7.1972. In: Nachlass Helmut König.

38 Günther 2002, S. 230 u. 244.

formulierte, „wirkungslose Wirksamkeit“,[39] denn für einen Bedeutungsgewinn gab es ebenso wenig Anhaltspunkte wie für deren etwaigen Funktionswandel. Im Gegenteil bestätigten Günther/König nachdrücklich das etablierte Traditionen stiftende Selbstverständnis der Erziehungshistoriographie. In späteren Texten wurde daher ein Bedeutungszuwachs der Erziehungsgeschichtsschreibung nicht länger als Tatsache behauptet, sondern als Aufgabe beschrieben.[40]

Zweitens erklärten Günther/König eine Neubearbeitung allein deshalb für wichtig, weil neue „konzeptionelle Gedanken“ in der „allgemeine(n) Geschichte“, der „Geschichte des deutschen Volkes und der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung“ im Schwange schienen. Noch ganz diffus kündigten sich die Vorboten der wenig später einsetzenden geschichtswissenschaftlichen Debatte um Erbe und Tradition an, ohne dass die maßgeblichen Erziehungshistoriker bereits deren Richtung und Konsequenzen auch nur einigermaßen zielgerecht kalkulieren konnten.[41] Jedenfalls meinten Günther/König neue Trends etwa in den Arbeiten am „Grundriß des deutschen Volkes“,[42] aber auch an der „Geschichte der KPdSU“[43] indizieren zu können. Keineswegs auszuschließen ist andererseits, dass sie lediglich die baldige Sanktionierung eines neuen verbindlichen Geschichtsbildes erwarteten.[44]

Drittens hielten Günther/König eine Neubearbeitung für dringlich, um „die Fülle neuer Erkenntnisse auf dem Gebiete der Geschichte der Erziehung selbst“ berücksichtigen zu können.

Dass mit der Neuauflage eine neue Qualität erreicht werden müsse, stand außer Frage, wenngleich „Gesamtanlage und Grundsubstanz der bisherigen Darstellung erhalten“ bleiben sollte. Dieses gleichzeitige Bekenntnis zu Kontinuität und Qua-

---

39 Rang 1982, S. 234. Rang bezeichnet so das Spannungsverhältnis zwischen der publizistischen Produktivität der Erziehungshistoriker einerseits und dem nachlassenden öffentlichen Interesse daran sowie dem Bedeutungsverlust historisch-pädagogischer Forschung andererseits.

40 Günther, Karl-Heinz u.a.: Grundlinien der „Geschichte der Erziehung“. (Pädagogik, 4. Beiheft 1974). Berlin 1974, S. 1.

41 Zu den relativ raschen und daher auch nur schwer durchschaubaren Kurswechseln im Verhältnis der DDR zur deutschen Geschichte Anfang der 1970er Jahre im Zusammenhang mit dem Übergang zur Honecker-Ära vgl. Neuhäußer-Wespy, Ulrich: Erbe und Tradition in der DDR. Zum gewandelten Geschichtsbild der SED. In: Fischer, Alexander/Heydemann, Günther (Hrsg.): Geschichtswissenschaft in der DDR, Bd. 1. Historische Entwicklung, Theoriediskussion und Geschichtsdidaktik. Berlin 1988, S. 129-153, hier S. 138-139; Heydemann, Günther: Geschichtsbild und Geschichtspropaganda in der Ära Honecker. Die „Erbe-und-Tradition“-Konzeption der DDR. In: Daniel, Ute/Siemann, Wolfram (Hrsg.): Propaganda. Meinungskampf, Verführung und politische Sinnstiftung (1789-1989). Frankfurt a.M. 1994, S. 161-171.

42 Diehl, Ernst u.a.: Klassenkampf – Tradition – Sozialismus. Von den Anfängen der Geschichte des deutschen Volkes bis zur Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik. Grundriß. Berlin 1974.

43 Ponomarjow, B.N. u.a.: Geschichte der Kommunistischen Partei der Sowjetunion. Berlin 1971.

44 Protokoll der Redaktionskollegiumssitzung am 2.6.1972. In: Dokumente und Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung.

litätssprung spiegelte sich auch in den zur Diskussion gestellten Gesichtspunkten und Kriterien für die Darstellung wider. Sie bestätigten die Absicht,

- den „Zusammenhang von Erziehung und Politik, Ökonomie, Wissenschaft, Ideologie, Kultur, von der Entwicklung der Erziehung und der Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse deutlicher herauszuarbeiten“,
- Geschichte der Erziehung als Geschichte der Institutionen, des Realvorganges der Erziehung, der pädagogischen Theorie und Bildungspolitik zu verstehen,
- die Gliederung der Darstellung im Prinzip von der Periodisierung der allgemeinen Geschichte abzuleiten,
- „Traditionslinien klar herauszuarbeiten“, um sichtbar zu machen, „daß das sozialistische Bildungssystem der gesetzmäßige Höhepunkt in der bisherigen Entwicklung der Erziehung in Deutschland ist, ... während in der BRD ... die reaktionäre Traditionslinie ihre Fortsetzung findet“ und in diesem Zusammenhang
- „vor allem solche Entwicklungslinien in Theorie und Praxis herauszuarbeiten, ... die die Entwicklung vom Niederen zum Höheren verdeutlichen“.

Auf der Grundlage dieses Papiers wurden von König Ende 1972 detaillierte „konzeptionelle Vorgaben“ ausgearbeitet.[45] Sein nächster, ausführlicher geratener Entwurf ist auf den 3. März 1973 datiert. Darin bekräftigte König die Absicht, an der bisherigen „Gesamtanlage und Grundsubstanz“ der „Geschichte der Erziehung“ festzuhalten. Eine neue Qualität sollte sich vornehmlich einstellen, indem „Schwächen und Mängel“ der bisherigen Auflagen beseitigt werden und die Darstellung auf die bereits redaktionell diskutierten Gesichtspunkte und Kriterien ausgerichtet wird, die der Projektleiter durch folgende doktrinäre Korsettstangen ergänzte:

- „Die Geschichte der Erziehung ist als Geschichte des Klassenkampfes … darzustellen“.
- „Es ist herauszuarbeiten“, wie das „Erziehungsziel von der allseitig entwickelten Persönlichkeit“ „entstand, im Klassenkampf und im Kampf zwischen Materialismus und Idealismus sich in einem widerspruchsvollen Prozeß weiterentwickelte und unter sozialistischen Verhältnissen … verwirklicht wird“.
- „Ausgehend … von der ‚ursprünglichen Einheit von Arbeit und Erziehung’ (Alt) … ist einerseits die Theorie und Praxis der Arbeitserziehung darzustellen und die in den sozialistischen Ländern durch die polytechnische Bildung und Erziehung erreichte neue Qualität sichtbar zu machen“.
- „Es ist sichtbar zu machen, wie aus der in der Urgesellschaft einheitlichen Bildung für alle in der in antagonistischen Klassen aufgespaltenen Gesellschaft eine von den Interessen der Ausbeuter und Herrschenden diktierte Allgemeinbildung für die Kinder der Ausgebeuteten bzw. die der Ausbeuter konzipiert

45 BBF/DIPF/Archiv – König, Helmut: Konzeptionelle Vorgaben für die Erarbeitung der „Geschichte der Erziehung“ vom 31.12.1972. In: Ebd.

und verwirklicht und erst mit der sozialistischen Allgemeinbildung die Voraussetzung für die Verwirklichung des Erziehungsziels von der allseitig gebildeten Persönlichkeit geschaffen wurde … In diesem Zusammenhang sind Stufen der Heranführung größerer Teile der Volksmassen an die Bildung sichtbar zu machen".

- „Es kommt darauf an, die Entstehung und Entwicklung rationeller Verfahren des Lehrens und Lernens darzustellen … Eine tiefere theoretische Durchdringung und eine davon abzuleitende fundierte Bewertung müssen zur besseren Erfassung des pädagogischen Prozesses unter der Sicht der Einheit von Bildung und Erziehung beitragen".
- „Entwicklungslinien in der Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft sind einmal unter der Sicht des Kampfes zwischen Materialismus und Idealismus, und zum andern ist die Pädagogik in ihrer Entwicklung zu einer selbständigen, auf dem Marxismus-Leninismus beruhenden Gesellschaftswissenschaft aufzuzeigen".
- „Die Entstehung der Forderung nach der Einheitsschule und der Kampf um ihre Realisierung (ist) als Bestandteil des Klassenkampfes in seinen Etappen nachzuweisen und damit eine weitere fortschrittliche Traditionslinie nachzuzeichnen".

Bis zum Herbst 1973 wurde weiter an den Vorgaben gefeilt, darauf aufbauend die Gliederung des Buches entworfen und die Kapitelumfänge disponiert. Zu diesem Zeitpunkt war die Fertigstellung der Erstfassung des Manuskripts bis September 1974 geplant, sodass die Neuauflage nach einer prognostizierten Überarbeitsphase von rund einem Jahr noch in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre hätte erscheinen können.

Mittlerweile hatte im Anschluss an die redaktionelle Selbstverständigung[46] auch der Wissenschaftliche Rat für Geschichte der Erziehung dem Konzept beigepflichtet.[47] Um darüber hinaus die pädagogisch-wissenschaftliche Öffentlichkeit zu interessieren und sich in Form einer öffentlich geführten Debatte der Leitlinien für die „Neubearbeitung" zu vergewissern, wurde mit den Verantwortlichen der Zeitschrift „Pädagogik" vereinbart, das redaktionelle Konzept in einem Beiheft abzudrucken.[48]

---

46 Ursprünglich war redaktionell daran gedacht worden, ein „Beratergremium" zu installieren, dem außer namhaften Erziehungshistorikern der DDR und des sozialistischen Auslandes etwa der Präsident der APW Gerhart Neuner und einflussreiche Bildungspolitiker aus dem Ministerium für Volksbildung angehören sollten. Dazu ist es nicht gekommen. Vgl. BBF/DIPF/Archiv – Protokoll der Redaktionskollegiumssitzung am 1.9.1972. In: Dokumente und Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung.

47 BBF/DIPF/Archiv – Protokoll der Sitzung des Redaktionskollegiums am 4.7.1973. In: Ebd.

48 BBF/DIPF/Archiv – Brief von Helmut König an die Redaktionsmitglieder vom 10.10.1973. In: Ebd.

Neben der gegenüber dem Entwurf vom März 1973 nahezu unverändert veröffentlichten Konzeption wurden auch die Gliederung und noch vor jeder textlichen Neufassung bereits die geplanten „zusammenfassende(n) Abschnitte“ publiziert. Im Stile der ebenfalls in einem Beiheft der Pädagogik fast zwei Jahrzehnte zuvor veröffentlichten erziehungsgeschichtlichen Standpunkte in den „Grundproblemen der deutschen Pädagogik“ verfasst, vermittelten die Systematisierungsabschnitte einen nachhaltigen Eindruck von der geradezu Erkenntnis ab- und verschließenden, nicht etwa Wissen schaffenden, sondern das vorhandene Wissen doktrinär konform strukturierenden und zementierenden Wirkung der Konzeption. Drohende Unstimmigkeiten wurden wider die ansonsten beschworene Dialektik von Einheit und Widerspruch im Interesse des Gleichklangs der herrschenden Weltanschauung mit der Erziehungshistoriographie ausgeschlossen. Auch abwägende Bewertungen waren in letzter Instanz „marxistisch-leninistisch“ entschieden worden. Den Tribut an die herrschende Ideologie entrichtete die Redaktion nicht nur in Form kognitiver Selbstbeschränkung, sondern auch in der Absage an Marx. In der „Deutschen Ideologie“ hatten Marx und Engels mehr als einhundert Jahre zuvor gleich einer vorweggenommenen fundamentalen Kritik an der 1974 veröffentlichten erziehungshistoriographischen Konzeption betont, dass „wirkliche, positive Wissenschaft“ „beim wirklichen Leben … beginnt“. „Abstraktionen“ im Sinne „eine(r) Zusammenfassung der allgemeinsten Resultate … der Betrachtung der historischen Entwicklung des Menschen … können nur dazu dienen, die Ordnung des geschichtlichen Materials zu erleichtern … Sie geben aber keineswegs … ein Rezept oder Schema, wonach die geschichtlichen Epochen zurechtgestutzt werden können“.[49]

Im Widerspruch dazu durfte es den „Grundlinien der ‚Geschichte der Erziehung'“ nach beispielsweise in der Urgesellschaft noch keine Arbeitsteilung geben und damit auch keine antagonistischen Klassen, um nicht die als ursprünglich ausgemachte Idee gleicher und allseitiger Erziehung – sogar von Jungen und Mädchen – schon zu Beginn der Menschheitsgeschichte durch die vergangene Wirklichkeit in Frage zu stellen.[50]

Zu diesen doktrinär geleiteten Auslegungen der Vergangenheit zählt auch, dass in der nach dieser Zählung ersten Klassengesellschaft Sklaven „von jeglicher Bildung“ ausgeschlossen bleiben mussten,[51] um dem Bildungsmonopol die rechte Geltung zu verschaffen. Damit die bürgerliche Pädagogik im Zeitalter des Imperialismus – als dem nach Lenin letzten und höchsten Stadium des Kapitalismus[52]

49 Marx, Karl/Engels, Friedrich: Die deutsche Ideologie. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 3. Berlin 1959, zit. S. 27.

50 Vgl. Günther u.a. 1974, S. 10.

51 Ebd., S. 11.

52 Vgl. Klaus, Georg/Buhr, Manfred (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 11. Aufl. Leipzig 1975, S. 349-350.

– zweifelsfrei „im Zustand des Zerfalls und der Dekadenz“ beschrieben werden konnte, wurden reformpädagogische Innovationen am Beginn des „Jahrhundert des Kindes“ an anderer Stelle abgehandelt und in erster Linie als Kraftaufwand der Bourgeoisie charakterisiert, bestehende Gesellschafts- und Kapitalverhältnisse zu retten.[53]

Nach Auskunft von König gingen zahlreiche Stellungnahmen zu den „Grundlinien der ‚Geschichte der Erziehung'“ aus Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Instituten für Lehrerbildung und aus dem Ausland ein. Sie ermutigten das Redaktionskollegium schließlich zu dem Entschluss, „prinzipiell an der vorgegebenen Konzeption, der Gliederung der zusammenfassenden Abschnitte“ festzuhalten.[54] Auch im Wissenschaftlichen Rat für Geschichte der Erziehung „einigte (man) sich auf das ‚Machbare' und verwies auf die guten Erfahrungen, die es in der Arbeit mit dem Buch gibt.“ Die „Neubearbeitung“ der „Geschichte der Erziehung“ schien mit den veröffentlichten „Grundlinien“ auf Kurs gebracht. Ab 1. Januar 1976 sollte mit der Kapitelausarbeitung begonnen werden.[55]

Zu diesem Resümee der öffentlichen „Grundlinien“-Diskussion mag beigetragen haben, dass die eingegangenen kritischen Hinweise offenbar weit auseinanderliefen. König hatte den Wissenschaftlichen Rat darüber informiert, dass etwa in Zuschriften beklagt wurde, die „Geschichte der Erziehung“ sei „noch zu stark ideengeschichtlich orientiert“, während in anderen Stellungnahmen eine Geschichte gewünscht wurde, die sich von der Entwicklung des Menschenbildes leiten lässt. Einigen erschien demnach „manches noch zu problemlos und glatt“, andere wiederum hätten bedauert, dass die „Entwicklung des Lehrerstandes noch nicht stark genug berücksichtigt“ wurde. Weitere Kritik habe sich auf das noch ungeklärte Verhältnis von National- und Universalgeschichte oder auf die Dominanz der Schulgeschichte sowie auf die noch unentschiedene Funktion des Werkes gerichtet, die in der Alternative Handbuch oder Lehrbuch für die Lehrerausbildung kulminierte. Vor allem aber ging der redaktionelle Beschluss, an den Leitlinien festzuhalten, über durchaus substanziell wirkende Einwände hinweg. So sei beispielsweise angefragt worden, „ob schon die richtige Linie“ gefunden sei bzw. ob „die Konzeption … für die Anforderungen der 80er Jahre (ausreicht)“.[56] Solche Monita blieben jedoch ebenso diffus wie der im Wissenschaftlichen Rat gefundene Konsens, „ohne Erweiterung des Umfanges eine den gegenwärtigen Anfor-

53 Günther u.a. 1974, S. 30 u. 34.

54 BBF/DIPF/Archiv – Protokoll der Sitzung des Redaktionskollegiums am 21.11.1975. In: Nachlass Helmut König.

55 Nach der Tagung des Wissenschaftlichen Rates für Geschichte der Erziehung am 2.7.1975 trafen weitere Stellungnahmen zu den „Grundlinien“ ein, die aber die redaktionelle Entscheidung nicht zu revidieren zwangen. Vgl. BBF/DIPF/Archiv – Hinweise zur weiteren Bearbeitung der Geschichte der Erziehung. O.O., o.J. In: Dokumente und Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung.

56 Protokoll der Tagung des Wissenschaftlichen Rates am 2.7.1975. In: Ebd.

derungen entsprechend überarbeitete ‚Geschichte der Erziehung' in möglichst kurzer Frist" zu veröffentlichen. Auch in anderen kritischen Stellungnahmen wird zwar ein mehr oder minder großes Unbehagen gegenüber der eingeschränkten konzeptionellen Revisionsbereitschaft der mittlerweile maßgeblichen Erziehungshistoriker erkennbar, ohne jedoch das eigene Unbehagen bereits rational kanalisieren und damit die eigene Kritik auch einsichtig formulieren zu können.[57] Die schriftliche Überlieferung bringt diese veränderten, aber noch unbegriffenen neuen Anforderungen an die (Erziehungs-) Historiographie jedenfalls nicht an den Tag; die zu dieser Zeit sich entwickelnde geschichtswissenschaftliche Diskussion über das Verhältnis der DDR zur deutschen Geschichte[58] hatte ihre Initialzündung noch nicht erlebt. Erst Ende der 1970er Jahre, d.h. drei Jahre nach dem vorläufigen Abschluss der erziehungsgeschichtlichen Grundliniendebatte stand mit der veränderten Perspektive auf die preußische Geschichte[59] das bis dahin herrschende, unerschütterliche Geschichtsbild unzweifelhaft in Frage. Bis zu diesem Zeitpunkt war die Neubearbeitung der Kapitel zögernd vorangekommen, aber das Projekt durch die Aufnahme in den Plan der Pädagogischen Forschung 1981-1985 und sogar in den „Zentralen Plan der gesellschaftswissenschaftlichen Forschung (1981-1985)" wissenschaftspolitisch erheblich aufgewertet worden.
Im Zusammenhang mit seiner vorzeitigen Emeritierung gab König 1979 seine Rolle als Projektleiter ab. Stattdessen übernahm Günther die Koordinierung der Arbeiten.[60]
1977 lagen fünf Kapitelentwürfe vor. Weitere drei Kapitel wurden 1980 im Erstentwurf fertig gestellt. Die Kapitel 1-3 über die Erziehung in der „Urgesellschaft", „Sklavenhaltergesellschaft" und „Feudalgesellschaft" sowie das Kapitel 10 zur Entwicklung in der Sowjetunion bis 1945 standen zum Zeitpunkt der redaktionellen Klausurtagung Ende Oktober 1980 noch aus, an der – offenbar krankheitsbedingt – lediglich Günther, Hofmann und Hohendorf sowie Käte Franzke als Sekretärin des Herausgeberkollegiums und Monika Kanitz als Vertreterin des Verlages Volk und Wissen teilnahmen. Das Protokoll listet zahlreiche Überarbeitungswünsche der anwesenden Herausgeber im Detail auf, darunter auch Hinweise, die durchaus an Grundfesten des Erziehungsgeschichtsbildes rührten, weil sie im Einzelnen verlangten, bis dahin manifeste Standpunkte aufzugeben und his-

57 BBF/DIPF/ Archiv – Lost, Christine: Probleme der Geschichte der Erziehung vom 29.4.1975. In: Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung, Mappe 1983.

58 Zur Diskussion seit der Wende von den 1960er zu den 1970er Jahren Meier, Helmut/Schmidt, Walter (Hrsg.): Erbe und Tradition in der DDR. Die Diskussion der Historiker. Berlin 1988, S. 20-21.

59 Mittenzwei, Ingrid: Die zwei Gesichter Preußens (1978). Nachdruck in: Meier/Schmidt (Hrsg.): Erbe und Tradition in der DDR, S. 72-78; Mittenzwei, Ingrid: Friedrich II. von Preußen. Eine Biographie. 1. Aufl. Berlin 1979.

60 BBF/DIPF/Archiv − Protokoll der Sitzung des Redaktionskollegiums am 8.6.1979. In: Nachlass König.

torische Leistungen differenzierter zu bewerten. So einigten sich die anwesenden Redaktionsmitglieder etwa darauf, „die Reformation … auch in ihrer Tragweite für die Volksbildung“ zu deuten. „Bildungsleistung der Bibelübersetzung (Bibel lesen können) – ohne die Reformation in ihrer Bedeutung zu verabsolutieren … Die Gegenreformation darf nicht zu absolut behandelt werden“. Das war ganz im Sinne etwa des Historikers Gerhard Brendler, der bereits 1979 im Vorfeld der Luther-Ehrung 1983 die vorgebliche Auffassung der deutschen Arbeiterbewegung bemüht hatte, „sich jeglicher Heroisierung Luthers (zu) enthalten, sich aber auch nicht zu bloßer Verwerfung hinreißen (zu) lassen“.[61]
Im Kapitel 7 über die sozialistische Pädagogik von ihren Anfängen bis zur Pariser Kommune hatte nach Auffassung der Redaktion beispielsweise „auch die christliche Arbeiterbildung“ Berücksichtigung zu finden. Selbst Friedrich Nietzsche sollte nun in Kapitel 8 „nicht nur negativ“ gewertet werden. Und im Kapitel 11 war man bereit, die zeitgenössische kommunistische Kritik an den weltlichen Schulen in der Weimarer Republik zurückzunehmen zugunsten einer Würdigung der Leistungen hervorragender Lehrer in diesen – so Clara Zetkin 1922 – „angeklebten Schwalbennestern an dem stolzen Dom der Bekenntnisschule“.[62] Im Abschnitt über die Zeit zwischen 1933 und 1945 verlangte die Redaktion zumindest zu erwähnen, dass es nicht nur einzelne widerständige Lehrer gab, sondern auch Pädagogen, „die sich nur nach außen hin als Faschisten engagierten“. Sogar der damals gegenwartsnahen „Gesamtschulbewegung in einigen Ländern“ des kapitalistischen Weltsystems durfte nun ein „gewisser Fortschritt“ bescheinigt werden. Ganz offensichtlich unter dem Eindruck des neuen Preußenbildes regten die anwesenden Redaktionsmitglieder ferner an, „auf die preußischen Bemühungen um die Entwicklung des niederen Schulwesens ein(zu)gehen“.[63] Und schließlich findet sich sogar die Empfehlung, „in gewissem Maße auch BRD-Literatur an(zu) führen“.[64]
Die gesellschaftspolitische Strahlkraft der geschichtswissenschaftlichen Debatte über die Haltung der DDR zur deutschen Geschichte hatte mithin auch die führenden Erziehungshistoriker in der DDR nicht unbeeindruckt gelassen. Bereits

---

61 Brendler, Gerhard: Martin Luther – Erbe und Tradition. In: Meier/Schmidt (Hrsg.): Erbe und Tradition in der DDR, S. 84-94, zit. S. 85.

62 Die Schulforderungen der Kommunistischen Partei Deutschland. Reichstagsrede Clara Zetkins anlässlich der Beratung eines von Heinrich Schulz vorgelegten Entwurfs eines Reichsschulgesetzes am 24. Januar 1922. In: Zetkin, Clara: Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften. Eingeleitet und erläutert von Gerd Hohendorf. Berlin 1983, S. 333-344, zit. S. 337.

63 Bereits 1977 war redaktionsintern verlangt worden, „die Darstellungskonzeption für die Schulverhältnisse … zu überdenken. ‚Diese miesen Schulen waren z.T. das Beste, was auf der Welt existierte’ (Fortschritt im Interesse der Bourgeoisie)“. BBF/DIPF/Archiv − Protokoll der Sitzung des Redaktionskollegiums am 22.7.1977. In: Nachlass König.

64 BBF/DIPF/Archiv − Protokoll der Sitzung des Redaktionskollegiums vom 29.-31.10.1980. In: Ebd.

drei Jahre zuvor hatte König die Redaktion aufgefordert, sich über die komplizierte Frage zu verständigen, ob die bis dahin fertiggestellten Texte „dem gegenwärtigen Geschichtsverständnis" ebenso entsprechen wie „den erarbeiteten Grundlinien".[65] Zu einer grundsätzlichen Revision der 1974 beschlossenen Leitlinien sah man sich allerdings zu keiner Zeit gedrängt. Auch in der 1980er Klausurtagung standen die „Grundlinien" nicht zur Disposition, wenngleich nun redaktionsintern verschiedentlich angemahnt wurde, einzelne Wertungen zeitgemäß zu korrigieren, jedoch ohne sie durch neuere bildungsgeschichtliche Forschungen absichern zu können. Es blieb bei Ableitungen aus dem sich vernehmlich wandelnden Verhältnis des Staates zur deutschen Geschichte.

Von Ende 1981 an – zehn Jahre nach ihrem Beginn – wurde die „Neubearbeitung" deutlich forciert. Bis auf das von Hofmann verantwortete 3. Kapitel lagen zu diesem Zeitpunkt alle Abschnitte zur redaktionsinternen Evaluation vor.[66] Jedes der diskutierten sog. Endmanuskripte sollte von Günther geprüft, sodann redaktionell bearbeitet und abschließend von Hohendorf durchgesehen werden. Auch an eine Einleitung war gedacht, in der die damals aktuelle Diskussion um Erbe und Tradition aufgenommen werden sollte,[67] obwohl die Redaktion sich offenbar durchaus eine kritische Distanz gegenüber der Historikerdebatte bewahrt hatte. Das Protokoll vermerkt zumindest als Einwand gegenüber dem Einleitungsentwurf: „Gegenstand ist nicht das Erbe, sondern die geschichtliche Entwicklung, d.h. die Entstehung und Entwicklung einer Erscheinung und der ihr zugrunde liegenden Gesetzmäßigkeiten".[68]

Entgegen der 1981 beschlossenen Terminierung zog sich die Abfassung und Überarbeitung einzelner Kapitel noch bis Anfang 1984 hin. Vor allem ließ die Bearbeitung des 6. Kapitels durch König auf sich warten. Aber auch alltägliche Missgeschicke[69] und persönliche Probleme, wie Krankheiten und Umzüge zögerten die abschließende „Neubearbeitung" hinaus. Im Januar 1984 zeichnete sich schließlich ab, dass das Gesamtmanuskript um ein Viertel zu umfänglich zu ge-

---

65 BBF/DIPF/Archiv − Einladung Helmut Königs zur Sitzung des Redaktionskollegiums am 30.6.1977. In: Ebd.

66 Gert Geißler, der damalige Assistent Günthers, hatte es kurzfristig übernommen, die Kapitel 1 und 2 zu überarbeiten. Ihm wurde es seitens der Redaktion zur Aufgabe gemacht, in das von Lemm bearbeitete Kapitel zur Urgesellschaft vor allem „die neuesten Erkenntnisse der Altertumswissenschaftler" stärker zu berücksichtigen. Bei dem von Hofmann eingereichten Kapitel zur Sklavenhaltergesellschaft sollte Geißler u.a. die Kulturlinie Judentum – Christentum – Gegenwart herausstellen und vor allem einleitend die Entstehung der Klassengesellschaft als unabdingbaren Fortschritt erscheinen lassen. Vgl. BBF/DIPF/Archiv − Protokoll der Sitzung des Redaktionskollegiums vom 8.7.1981. In: Ebd.

67 BBF/DIPF/Archiv − Protokoll der Sitzung des Redaktionskollegiums am 10.12.1982. In: Ebd.

68 BBF/DIPF/Archiv − Protokoll der Sitzung des Redaktionskollegiums am 11.12.1981. In: Ebd.

69 So war z.B. 1982 das von Günther durchgesehene 3. Kapitel auf dem Postweg zu Hofmann verloren gegangen. Protokoll der Sitzung des Redaktionskollegiums am 10.12.1982. In: BBF/DIPF/Archiv – Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung, Sign. 10.816.

raten drohte. Die aufwändig produzierten und viel diskutierten Zeitleisten und vor allem die Platz raubende Bebilderung mussten zugunsten der Textteile wieder gestrichen werden.[70]

Die externe Begutachtung

Seit der Aufnahme des Projektes in die zentrale Forschungsplanung war auch über die erforderliche Begutachtung des Manuskripts nachgedacht worden. Die Redaktion hatte im Ergebnis der Klausurtagung 1980 den Historiker Heinz Heitzer (Akademie der Wissenschaften/AdW), den Philosophen Alfred Kosing (Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED) und die Pädagogen Edgar Drefenstedt (APW) und Werner Salzwedel (Humboldt-Universität zu Berlin) vorgesehen.[71] Nach der Fertigstellung aller Textteile wurde auf eine gesonderte Begutachtung durch renommierte Pädagogen dann doch verzichtet, aber an der Evaluation des Manuskripts durch Historiker und Philosophen festgehalten. Wie ursprünglich geplant, übernahm das Zentralinstitut für Geschichte der AdW unter dem damaligen amtierenden Direktor Heitzer und unter Hinzuziehung von Mitarbeitern des Zentralinstituts für Alte Geschichte und Archäologie diese Aufgabe. Außerdem wurde das Manuskript dem Zentralinstitut für Philosophie der AdW zur kritischen Durchsicht übergeben. Ab September 1984 gingen die Gutachten ein.

Das Gutachten aus dem Zentralinstitut für Philosophie der AdW dürfte die Redaktion erleichtert haben. Es lobte, dass es den Autoren „gut gelungen“ sei, „das Wirken grundlegender geschichtlicher Bewegungsgesetze ... sichtbar zu machen“. Zudem sei die Aufgabe, „die neuen Erkenntnisse der Geschichtswissenschaft, wie sie insbesondere zu Beginn der 70er und 80er Jahre erreicht worden sind, zu verarbeiten, ... überzeugend gelöst“. Auch „im Aufbau und in der Darstellung“ genüge „das Manuskript hohen Erwartungen und Ansprüchen“. Unter diesen Prämissen ließ sich die Kritik gewiss leicht ertragen, dass die Abstimmung der Kapitel untereinander noch nicht „in erforderlichem Maße“ gelungen und „das Manuskript insgesamt zu voluminös“ ausgefallen sei. Im Einzelnen wurden „moralisierende Stellen im Text“ bemängelt, neuere philosophische Erkenntnisse und Literatur[72] vermisst, mehr Exaktheit gewünscht, undifferenzierte Wertungen beklagt, auf die

---

70 BBF/DIPF/Archiv – Nachtrag zum Protokoll der Sitzung des Redaktionskollegiums am 10.1.1984. In: Nachlass König.

71 BBF/DIPF/Archiv – Protokoll der Sitzung des Redaktionskollegiums am 11.12.1981. In: Ebd.

72 Darunter findet sich auch die angesichts der Tatsache, dass Schuffenhauer zu den Herausgebern und Autoren der Geschichte der Erziehung zählt, kurios wirkende Aufforderung, das Buch „Pädagogisches Gedankengut bei Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Feuerbach. Ausgew., eingel. und erl. von Heinz und Werner Schuffenhauer unter Mitarb. von Dorothea Schuffenhauer. Berlin 1984“ nochmals heranzuziehen. BBF/DIPF/Archiv – Kolbe, Horst: Gutachten des ZI Philosophie der AdW zum Manuskript Geschichte der Erziehung. In: Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung, Sign. 10.816.

Nähe zu einer „rein plakativen Äußerung" aufmerksam gemacht und hier und da eine dialektische Betrachtungsweise eingefordert. Das abschließende Resümee konnte sowohl als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Gutachter keinerlei Interesse daran hatten, das Manuskript grundsätzlich in Frage zu stellen, aber auch als Anspielung darauf, dass man sich angesichts der durch die pädagogische Wissenschaft bekanntlich kaum thematisierten Schwierigkeiten des pädagogischen Alltags in der DDR eine ganz andere Darstellung gewünscht hatte: „Abschließend soll hinzu gefügt werden, daß diese Publikation in eindrucksvoller Weise ... bestätigt, daß die marxistisch-leninistische Pädagogik immer dann eine besonders lebhafte, besonders fruchtbare Entwicklung genommen hat, wenn sie sich den konkreten Aufgaben der Umgestaltung der Schule stellte und im engen Bündnis von Wissenschaft und pädagogischer Praxis nach Lösungen für Aufgaben und Probleme suchte, die das Leben auf die Tagesordnung setzt."

Den Teilgutachten der beteiligten Historiker sind Gefälligkeitsabsichten schwerlich zu unterstellen. Im Stil sachlich und in der Kritik unnachgiebig konfrontierten sie erwartbar auch das Manuskript nüchtern mit eigenen Ansprüchen und Einsichten.

Am günstigsten fällt das Gutachten zum Kapitel 10 aus, das die Entwicklung in Russland und der Sowjetunion von 1917 bis 1945 zum Gegenstand hat. Es habe „insgesamt einen guten Überblick (vermittelt), angereichert durch zahlreiche Fakten", auch wenn „die Schwierigkeiten für den Verf. ... darin bestanden zu haben (scheinen), das sowjetische Bildungswesen als Bestandteil der Kulturrevolution und im Kontext der konkrethistorischen gesamtgesellschaftlichen Entwicklung zu behandeln".[73] Dem denselben Zeitraum in Deutschland behandelnden Kapitel 11 wird bescheinigt, „insbesondere die Wirksamkeit kommunistischer und anderer progressiver Pädagogen und Schulpolitiker ... nachzuweisen und" im Detail „zu veranschaulichen". Indessen sei der „Mangel an Systematisierung der Erkenntnisse ... durchweg symptomatisch". Indem das Gutachten beklagt, dass die traditionswürdigen Leistungen „um so plastischer (würden)", wenn „auch die wirksamen Gegenkräfte umfänglicher, exakter und differenzierter nachgewiesen" worden wären, deutet es ein Kardinalproblem der „Neubearbeitung" der „Geschichte der Erziehung" an, das in der exemplarischen Kritik gipfelt, dass „die Stellung der Sozialdemokratie nicht dem Stand marxistisch-leninistischer Historiographie entspricht".[74]

Der hier beispielhaft begründete Einwand wird in weiteren Gutachten generalisiert. So heißt es in der Kritik der Kapitel 6-9: „Die Hauptschwäche des Manuskriptteiles 1789-1871 liegt darin, daß die vornehmlich im letzten Jahrzehnt in der marxistischen Geschichtswissenschaft erzielten Ergebnisse der Diskussion

73 BBF/DIPF/Archiv – Kölm, K./Majorow, S.: Gutachten zum Kapitel 10 der Geschichte der Erziehung. In: Ebd.

74 BBF/DIPF/Archiv – Gotschlich, Helga: Gutachten zum Kapitel 11. In: Nachlass König.

über die Problematik von Erbe und Tradition und überhaupt die Bemühungen um die Entwicklung eines differenzierteren Geschichtsbildes in weiten Partien ungenügend berücksichtigt bzw. rezipiert werden“.[75] Und das Gutachten zu den Kapiteln 3-5 ergänzt in gleichem Sinne: „Selbst vom Literaturstand der 70er Jahre her ... halten wir die Überarbeitung keinesfalls für ausreichend. Das Manuskript repräsentiert noch nicht den gegenwärtigen Wissens- und Erkenntnisstand in gleichem Maße, wie das frühere Auflagen zu ihrer Zeit taten. Dabei geht es nicht um einzelne Passagen oder Wertungen, sondern letztlich um eine Neuerarbeitung der Grundkonzeption unter dem Gesichtspunkt einer differenzierteren Behandlung von Erbe und Tradition“.[76] Hinzu kommt die Einschätzung, „daß die in den letzten rund 10 Jahren erschienene marxistische Literatur noch nicht genügend verarbeitet wurde ... sowie wichtige Spezialarbeiten zum Thema fehlen“.[77] Der Gutachter zum Kapitel 2 über die Sklavenhaltergesellschaft gelangte letzten Endes aus eben diesen Gründen sogar zu dem vernichtenden Urteil, dass das Manuskript „für eine Drucklegung nicht geeignet ist“.[78] Auch das Gutachten zum Kapitel 1 beklagt fehlende Kenntnisse und undifferenzierte Wertungen.[79] Der Gutachter zum Kapitel 12 über die Entwicklung des Bildungswesens in der DDR kommt zu dem ernüchternden Schluss: „Ein Grund für die hier angeführten Mängel wird im Anmerkungsapparat ... sichtbar: Die jüngsten angeführten Publikationen stammen aus der Mitte der 70er Jahre. Berücksichtigt man Zeiträume der Drucklegung usw., so fand rund ein Jahrzehnt historischer Forschung zur Geschichte der DDR (noch dazu ein geschichtswissenschaftlich recht produktives Jahrzehnt) keinen Niederschlag in der ‚Geschichte der Erziehung'“.[80] Diese Kritiken mussten umso verheerender wirken, als es nach der damals jüngsten Zielsetzung der Redaktion „eine Hauptaufgabe bei der Neubearbeitung ... war ..., die neuen Erkenntnisse der Geschichtswissenschaften, wie sie insbesondere in den 70er und 80er Jahren erreicht worden sind, zu verarbeiten“.[81]
Zeitzeugen erinnern sich daran, welchen Wirbel das Gutachten der Historiker hervorrief. Die offizielle Stellungnahme der Redaktion[82] lässt davon wenig erahnen. Augenscheinlich war es rasch gelungen, die Contenance zurückzugewinnen.

75 BBF/DIPF/Archiv – Hildebrandt, G. (Ltg.)/Müller, H./Helmert, H./Kaulisch, B.: Gutachten zu den Kapiteln 6-9. In: Ebd.
76 BBF/DIPF/Archiv – Engel, Evamaria (Ltg.)/Eibl, Elfie/Weiß, Ulman/Lehmann, Hannelore: Gutachten zu den Kapiteln 3-5. In: Ebd.
77 Ebd.
78 BBF/DIPF/Archiv – Grunert, Stefan: Gutachten zum Kapitel 2. In: Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung, Sign. 10.816.
79 BBF/DIPF/Archiv – Krüger, B.: Gutachten zum Kapitel 1. In: Ebd.
80 BBF/DIPF/Archiv – Hübner, Peter: Gutachten zum Kapitel 12.4. In: Ebd.
81 BBF/DIPF/Archiv – Erfüllungsbericht zum Zentralen Forschungsplan 1981-1985 Gesellschaftswissenschaften. In: Ebd.
82 BBF/DIPF/Archiv – Stellungnahme der Redaktion zu den Gutachten zum Manuskript „Geschichte der Erziehung“. In: Ebd.

Angesichts der Schwere der Einwände darf aber irritieren, dass die Redaktion „das Manuskript, seine Konzeption als Ganzes und seine historisch-pädagogische Substanz nicht in Zweifel" gezogen sah. Zugegeben hatten die Gutachter es „nicht so sehr" als ihre Aufgabe verstanden, „die spezifischen erziehungsgeschichtlichen … Darlegungen … einer Kritik zu unterziehen".[83] Dass allerdings wider die offizielle redaktionelle Lesart das Konzept als Ganzes in Frage stand, war unzweifelhaft. Die Fundamentalkritik hatten die Redaktionsmitglieder auch nicht etwa missverstanden oder missgedeutet, sondern schlicht und mindestens im Konsens zurückgewiesen. Dies illustriert eine überlieferte Randnotiz Königs im Gutachten zu den Kapiteln 3-5. Neben die Forderung nach einer „Neuerarbeitung der Grundkonzeption" kritzelte König kurz und bündig sein „nein".[84]
Gewiss bot es sich an, die verheerende Kritik der Historiker gegen das moderate Urteil der Philosophen aufzuwiegen. Doch gestand die Redaktion zu, dass im Zuge der erforderlichen Überarbeitung des Manuskripts „der neueste Stand der Diskussion um Erbe und Tradition durchgehend besser zu beachten ist". Aber man gab auch selbstbewusst zu bedenken, dass in dieser Hinsicht „im Vergleich zu den vorhergehenden Auflagen … Wesentliches geleistet worden" sei. Die Redaktion versprach, dass „die Autoren die einzelnen Hinweise … sorgfältig prüfen und sie – entsprechend ihrer Gewichtigkeit – berücksichtigen" werden. Die gewichtigste Forderung der Gutachter nach einer Überarbeitung der Konzeption war da bereits vom Tisch.
Am 22. März 1985 wurden das Manuskript und die Gutachten samt der redaktionellen Stellungnahme im Verlagsausschuss[85] des Verlages Volk und Wissen behandelt. Nach den Verfahrungsregeln für Projekte des Zentralen Plans für die gesellschaftswissenschaftliche Forschung kam dieser Beratung die Bedeutung einer sog. Verteidigung des Vorhabens zu.[86] Sie erübrigte, das Manuskript dem Publikationsrat der APW zur Entscheidung zu überlassen.[87]

83 BBF/DIPF/Archiv – Engel, Evamaria (Ltg.)/Eibl, Elfie/Weiß, Ulman/Lehmann, Hannelore: Gutachten zu den Kapiteln 3-5.

84 Ebd.

85 Der betr. Nachlass ist nicht verfügbar. Nach Auskunft von Dieter Schiewe, damals Mitarbeiter des Verlages Volk und Wissen (VWV), setzte sich der Verlagsausschuss aus leitenden Mitarbeitern des Verlages sowie Korrespondierenden und Ständigen Mitgliedern zusammen. Im Zeitraum der Verteidigung des Manuskripts Geschichte der Erziehung führte Horst Görsch, zuvor Sektionsleiter Gesellschaftswissenschaften im VWV, den Vorsitz. Außerdem waren der damalige Hauptdirektor Weber (ehemals Mitarbeiter im MfV) und sein 1. Stellvertreter Heinz Lindner (ehemals APW) Mitglieder des Verlagsausschusses (VA). Werner Salzwedel (Humboldt-Universität zu Berlin) hat dem VA als Ständiges Mitglied angehört. Artur Meier fungierte als Gutachter bzw./und korrespondierendes Mitglied.

86 Privatarchiv Gert Geißler − Brief Karl-Heinz Günthers an die Mitglieder des Redaktionskollegiums vom 8.4.1985. In: Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung.

87 Offenbar ging es Günther darum, die Geschichte der Erziehung als Verlagsprojekt weiterzuführen, obgleich im Publikationsrat der APW teilweise dieselben Mitglieder hätten über das Ma-

Durch den Verlagsausschuss wurde das Manuskript „mit Hinweisen für die abschließende Bearbeitung verabschiedet“. Man war zu dem Urteil gelangt, „daß das Manuskript gegenüber dem Vorläufer einen deutlich erkennbaren Qualitätsgewinn darstellt, wenn auch die Konzeption zur Überarbeitung nicht voll realisiert wurde“. „Fortschritte“ würden sich vor allem zeigen hinsichtlich

- des der Darstellung zugrundeliegenden Materials,
- der Verdeutlichung der historischen Entwicklung als „Prozeß des Aufsteigens zu größerer Naturbeherrschung und zu höheren Formen des gesellschaftlichen Lebens“,
- des Zusammenhangs von Welt-, National- und Regionalgeschichte,
- der weltanschaulich-philosophischen Durchdringung und
- des „Bemühen(s), das Verhältnis von Erbe und Tradition differenziert zu bewerten“.

Allerdings vermerkt das Protokoll auch, dass es sich bei dem Text „in weiten Teilen“ um ein in der „Qualität noch nicht“ befriedigendes „Rohmanuskript handelt“. Während sich der Ausschuss im Einzelnen bei seinem Urteil von den kritischen Gutachten leiten ließ, befürwortete er ausdrücklich, die „Grundanlage ... beizubehalten“.[88]

Angesichts der Schwere und des Ausmaßes der gutachterlichen Kritik wirkt die am 4. April 1985 von Günther, Hohendorf und der Verlagsdirektion herbeigeführte Entscheidung, das Manuskript bis zur Jahresmitte 1985 abschließend zu überarbeiten,[89] wenig realistisch,[90] auch wenn die Kapitelverantwortlichen von Günther bereits vor der Verlagsausschusssitzung aufgefordert worden waren, mit der Überarbeitung zu beginnen.[91] Für die Neufassung des 2. Kapitels über die Erziehung in den ersten Klassengesellschaften standen z.B. Gert Geißler als neu berufenem Bearbeiter lediglich rund zwei Monate zur Verfügung, nachdem Hofmann seine Verantwortung wegen des vernichtenden Gutachtens abgegeben hatte. Von der Übergabe des Manuskripts an den Verlag noch im Jahr 1985 hing jedoch die für das Image der Herausgeber wichtige Frage ab, ob das Projekt als Be-

---

nuskript befinden müssen. Allerdings fungierte Günther seinerzeit als Vorsitzender des Publikationsrates der APW. BBF/DIPF/Archiv – Publikationsrat der APW, Mitgliederliste 1984-1989. In: Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung, Sign. 11.566.

88 BBF/DIPF/Archiv – Einschätzung des Manuskripts „Geschichte der Erziehung“ in der Verlagsausschussberatung am 22.3.1985. In: Publikationen der APW, Sign. 11.093.

89 Privatarchiv Gert Geißler – Brief Karl-Heinz Günthers an die Mitglieder des Redaktionskollegiums vom 8.4.1985. In: Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung.

90 Hofmann bezweifelte z.B., dass „die stattliche Zahl der als unbekannt oder unbeachtet angemerkten Literatur, besonders bei Kapiteln, die Jahrhunderte zu umgreifen hatten, zu bewältigen wären. Möchte man dies, würde kaum eine zweibändige Neufassung ausreichen“. Vgl. BBF/DIPF/ Archiv – Brief Franz Hofmanns an Karl-Heinz Günther vom 3.12.1984. In: Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung, Sign. 10.816.

91 Privatarchiv Gert Geißler − Brief Karl-Heinz Günthers an die Mitglieder des Redaktionskollegiums, undatiert. In: Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung.

standteil des Zentralen Plans der gesellschaftswissenschaftlichen Forschung 1981-1985 abgerechnet werden konnte. Für die zweite Jahreshälfte 1985 war demnach die redaktionelle Endbearbeitung vorgesehen, und zwar in "ständiger operativer Abstimmung" mit Günther und Hohendorf.
Tatsächlich gelang die kurzfristige, von ganz pragmatischen Gesichtspunkten geleitete Überarbeitung, sodass schließlich im vorgesehenen Zeitlimit und auf der Grundlage erneuter, durch den Verlagsausschuss bestellter Gutachten die Druckgenehmigung erteilt werden konnte.[92] Am 13. Juni 1986 wurde das Manuskript abschließend im Verlagsausschuss behandelt.[93] Im Jahr darauf erschien die 14. und noch im gleichen Jahr als unveränderter Nachdruck die 15. sowie 1988 die 16. Auflage dieses Standardwerkes der DDR-Erziehungshistoriographie.
Überblickt man wiederum den Fußnotenapparat, dann fällt vor allem in Relation zur 13. Auflage die ungleich größere Zahl an Literaturhinweisen auf. Dass aber damit die von den Gutachtern beklagten Mängel keineswegs behoben waren, veranschaulicht Diagramm 2.

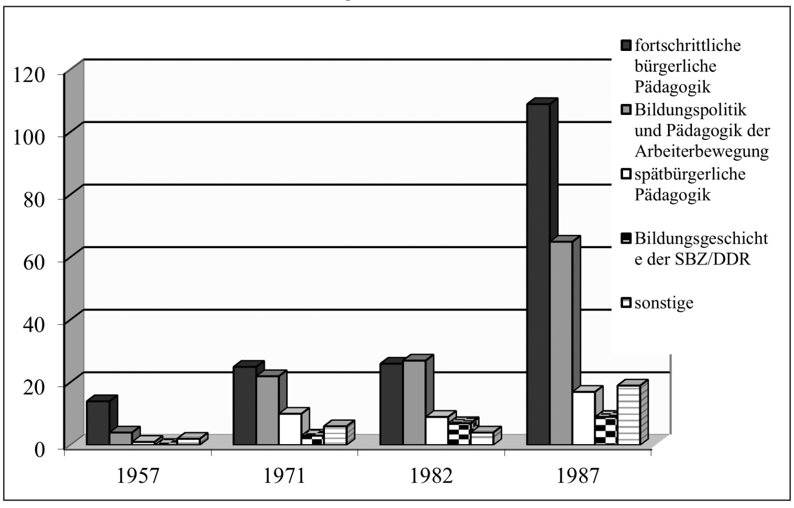


Diagramm 2: Vergleich der im Fußnotenapparat der 1., 10., 13. und 14. Aufl. der „Geschichte der Erziehung" ausgewiesenen, in der SBZ/DDR erschienenen und von Pädagogikhistorikern der SBZ/DDR verantworteten Literatur

92 Überliefert ist das Gutachten Artur Meiers zu den Kapiteln 8-12, das durchaus Fortschritte hinsichtlich einer differenzierteren Bewertung geschichtlicher Ereignisse konzediert. Allerdings sah sich Meier z.B. im Zusammenhang mit der Darstellung der Beschlüsse der KPdSU von 1931 und 1936 zu der Frage gedrängt, ob „es bei dieser legendenhaften Behandlung von Politik immer noch bleiben (muß)". BBF/ DIPF/Archiv – Meier, Artur: Gutachten vom 5.6.1985 zu den Kapiteln 8-12 des Manuskripts „Geschichte der Erziehung". In: Materialien zum Lehrbuch Geschichte der Erziehung, Sign. 10.816.

93 BBF/DIPF/Archiv – Brief Karl-Heinz Günthers an die Redaktionsmitglieder vom 5.8.1986. In: Nachlass König.

Die Übersicht illustriert, dass im Zeitraum der Neubearbeitung der „Geschichte der Erziehung“ das herkömmliche Verständnis von der Erziehungshistoriographie als Traditionen stiftende Wissenschaftsdisziplin nicht in Frage geriet. Nach wie vor dominierten Forschungen zur so genannten fortschrittlichen bürgerlichen Pädagogik und zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung, zunehmend ergänzt durch Arbeiten zur DDR-Bildungsgeschichte. Der von den Gutachtern ausgelöste Eifer, durch ein Mehr an Literaturhinweisen größere Forschungsintensität zu demonstrieren, bringt das Dilemma umso deutlicher an den Tag: Die Erziehungsgeschichtsschreibung in der DDR vermochte das nationale Erbe vergangener Erziehung nicht anzutreten. Über Jahrzehnte hatten sich die führenden Pädagogikhistoriker den ausgemachten Traditionen verschrieben. Die durch die Fachgutachter angemahnten Defizite aufzuarbeiten, gelang angesichts der beträchtlichen Forschungslücken kurzfristig nicht. Lediglich zur Korrektur der ursprünglich weithin undifferenzierten Bewertung historischer Ereignisse und Verläufe sahen sich die Verfasser nach Maßgabe des neuen geschichtswissenschaftlichen Selbstverständnisses schließlich eher recht als schlecht imstande.

Resümee

Für die Antwort auf die leitende Frage nach den Chancen und Grenzen pädagogischer Forschung in der DDR bietet die Geschichte der „Neubearbeitung“ der „Geschichte der Erziehung“ in ihrer 14. Auflage ein dichtes Material. Es eröffnet Einsichten in die vergangene Wirklichkeit einer entfalteten, komplexen, widersprüchlichen, politisierten und ideologisierten pädagogischen Wissenschaft, die zwar ebenfalls in der APW ihre forschungsführende Instanz besaß, aber deshalb nicht schon im Fokus bildungs- und wissenschaftspolitischer Zuwendung stand.

1. Im Zentrum dieser Geschichte stehen Mitglieder des pädagogischen Establishments, deren wissenschaftliche und politische Sekundärsozialisation in die ersten eineinhalb Jahrzehnte nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges fällt und deren Wissenschaftsbiographien untrennbar mit dem Entstehen und Vergehen der DDR verbunden waren. Die im Redaktionskollegium der „Geschichte der Erziehung“ versammelten führenden Pädagogikhistoriker der DDR waren mit den Mechanismen der Herrschaft und dem herrschenden Verständnis über die Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit vertraut. Die unverkennbaren Rang- und Funktionsunterschiede zwischen ihnen bilden gleichsam das Verhältnis der APW zu den universitären Kooperationspartnern ab. Die Arbeiten zu führen hatte selbstverständlich nur ein Angehöriger der APW. Als König die ihn tragende Institution verließ, rückte Hohendorf aus der Technischen Universität Dresden nicht nur in die Berliner Zentrale der APW nach, sondern

übernahm neben Günther auch maßgebliche Verantwortung für das Gelingen des Projekts.

2. Eine den Prozess der „Neubearbeitung“ der „Geschichte der Erziehung“ überwachende, lenkende oder reglementierende Instanz machte sich nicht kategorisch bemerkbar. Als Vizepräsident der APW und damit zugleich ranghöchster Repräsentant der zwar publizistisch produktiven, aber an Bedeutungsverlust leidenden Erziehungshistoriographie in der DDR bot Günther die Gewähr für wissenschaftspolitische Stabilität. Gleichzeitig eröffnete sein Einfluss den für erforderlich gehaltenen Spielraum, um das Projekt etwaiger Kontrollambitionen forschungsführender APW-Gremien, der APW-Leitung oder des MfV zu entziehen.[94] Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass Günther selbst zeitgleich als Vorsitzender des Publikationsrates der APW fungierte, im Verlagsausschuss des Verlages Volk und Wissen als langjähriges Mitglied seine Spuren hinterlassen hatte und überdies dort zuverlässige (ehemalige) MfV-Angehörige platziert waren.
3. Die „Geschichte der Erziehung“ repräsentiert in besonderer Weise die pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR, speziell das Wissen der Disziplin, deren Organisationsform und Diskursprinzipien sowie ihr Verhältnis zur Geschichtswissenschaft und zur Pädagogik: Außer den Redaktionsmitgliedern waren weitere 26 Autorinnen und Autoren an der Aus- und „Neubearbeitung“ unmittelbar beteiligt. Die Rolle der zuständigen Verlagsmitarbeiterinnen und Verlagsmitarbeiter ist dabei noch gar nicht berücksichtigt. Mittelbar waren auch die übrigen der im Wissenschaftlichen Rat für Geschichte der Erziehung versammelten Pädagogikhistoriker durch die mehrfache Diskussion über die Grundlinien ihres künftigen Standardwerks einbezogen. Erkennbare Auswirkungen hatten diese Beratungen jedoch schon deshalb nicht, weil hierbei sowie in der öffentlichen Diskussion über die „Grundlinien“ alternative Entwürfe ausblieben. Gegenüber der Pädagogik an Bedeutung zu gewinnen, gelang im Prozess der „Neubearbeitung“ der Geschichte ebenso wenig wie in deren Ergebnis. Vor allem glückte es nicht, eine praktische Bedeutung des Historischen gegenüber dem herrschenden Logischen, d.h. einen unmittelbaren Nutzen des Erziehungsgeschichtsbildes für die pädagogische Praxis vorgeblich leitende Theorie plausibel zu machen.
4. Auf der anderen Seite der Nahtstelle zwischen Pädagogik und Geschichtswissenschaft wiederum war das Befremden nicht geringer. Zwar blieb das jeweils herrschende Geschichtsbild für die maßgeblichen Erziehungshistoriker bindend, aber diese verließen sich lediglich auf die kodifizierten Resultate der sog. marxistisch-leninistischen Historiographie, ohne etwa in den folgenreichen Diskurs über Erbe und Tradition eingebunden zu sein. Die Erziehungsge-

94 Vgl. Günther: Rückblick, S. 336.

schichte war gleichsam bei ihrer drei Jahrzehnte währenden Gratwanderung zwischen Erziehungs- und Geschichtswissenschaft seit den 1970er Jahren aus dem Tritt geraten und schließlich beinahe zum Stillstand gekommen. Durch die evaluierenden Historiker wurden sie als Repräsentanten eines überwundenen Geschichtsverständnisses ausgemacht. Mit dem Selbstverständnis der maßgeblichen Pädagogikhistoriker vertrug sich diese Kritik angesichts einer trotz allem in publizistischer Hinsicht ertragreichen und alles in allem funktionierenden Selbstorganisation nicht. Ihre wichtigen Vertreter besaßen überdies hinreichenden Einfluss, um die Wirkung kritischer Außenwahrnehmung zu dämpfen.

5. Sollen die Resultate der „Neubearbeitung“ der „Geschichte der Erziehung“ an den Absichten der verantwortlichen Redaktion gemessen werden, so fällt zunächst der Wandel ausgewiesener Ziele auf.
   Das ursprünglich beherrschende Ziel, „Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Prozesses unter aktueller und perspektivischer bildungspolitischer und pädagogischer Fragestellung herauszuarbeiten, von der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft reichende Entwicklungslinien aufzuzeigen und zugleich die spezifische Erfassung und Darstellung der Geschichte der Erziehung zu wahren und dabei die Einheit von Internationalem und Nationalem und stärker als bisher den welthistorischen Aspekt zu beachten“,[95] geriet seit den 1980er Jahren zur nachrangigen Aufgabe. Stattdessen sollten nun primär „neue Erkenntnisse der Geschichtswissenschaften, wie sie – besonders auch mit den Diskussionen um ein vertieftes und erweitertes Verständnis von Erbe und Tradition – in den 1970er und 1980er Jahren hervorgebracht wurden, (sowie) gleichermaßen die reichhaltigen Forschungsergebnisse der Geschichte der Erziehung aus diesem Zeitraum“ berücksichtigt werden. Damit wandelte sich das Verständnis vom Charakter der „Neubearbeitung“ als in der Hauptsache differenziertere Wertung erziehungsgeschichtlicher Ereignisse und Entwicklungen zuungunsten von deren Erforschung. Die archivalische Überlieferung bietet im Grunde keinerlei Anhaltspunkte dafür, dass tatsächlich Anstrengungen unternommen oder initiiert wurden, durch die gründliche Untersuchung des Historischen zum Verständnis des Logischen, speziell zum Begreifen des sog. pädagogischen Prozesses beizutragen.[96] Hingegen kam die Absicht, in die Zukunft weisende geschichtliche „Entwicklungslinien“ aufzuzeigen, dem her-

95 Günther: Grundlinien der „Geschichte der Erziehung“, S. 1.

96 Vgl. demgegenüber die Aussage Arnhardts in seiner Rezension der Neuauflage: „Von den Erkenntnissen einer, so verstandenen Erziehungsgeschichte können viele Denkanstöße für die Gestaltung unserer sozialistischen Gegenwart und auch bedeutende Impulse für die Zukunftsbewältigung ausgehen“. In: Arnhardt, Gerhard: Geschichte der Erziehung. Vierzehnte und fünfzehnte Auflage (Neufassung). In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 29 (1989), S. 196-203, hier S. 203.

kömmlichen Selbstverständnis der Geschichte der Erziehung als Traditionen stiftender und pflegender pädagogischer Wissenschaft entgegen. Der so bezeichnete „welthistorische Aspekt“ wurde in der neu bearbeiteten 14. Auflage vor allem durch die historische und international vergleichende Darstellung der Bildungsentwicklung nach 1945 im Kapitel 12 berücksichtigt.

6. Das Urteil bundesdeutscher Kritiker ist gespalten. Während etwa Benno Schmoldt Studierenden die 1987er Auflage der „Geschichte der Erziehung“ empfahl und „für den sozialgeschichtlichen Forschungsansatz in der Bundesrepublik“ eine kritische Prüfung des Buches anregte,[97] lobt Kurt Beutler insbesondere die sachliche, allerdings mitunter durch dogmatische Wertungen begleitete Information. Den Hauptmangel sieht er darin, „daß die Autoren den Marxismus zu sehr als eine feste Lehre auf die Geschichte der Pädagogik anwenden und ihn weniger als eine produktive Methode zur Erschließung neuer Erkenntnisse einsetzen“.[98] Ohne ausdrücklich auf die Neuauflage des Standardwerkes der DDR-Erziehungsgeschichte einzugehen, konstatierte Tenorth bereits für die Pädagogische Historiographie in der DDR seit den 1970er Jahren die Tendenz zur Stagnation. Sie wirke „matt und konventionell, abgekoppelt von den wichtigen theoretischen und methodischen Innovationen“ sowie in ihrer Methode „nach wie vor sehr stark von Intentionen aus organisiert, im Handwerk primär an der Quellenerschließung interessiert“ und inhaltlich „mit erstaunlichen Lücken, z.B. in der Thematisierung von Erziehung und Nationalsozialismus“.[99] Man ist geneigt, diese Kritik als altbundesdeutsches Pendant zu den DDR-geschichtswissenschaftlichen Gutachten zum Manuskript zu lesen.

Wenn Günther in der Urfassung seines lebensgeschichtlichen Rückblicks verbittert konstatieren zu müssen glaubt, dass seine wissenschaftlichen Leistungen mittlerweile auf dem „Misthaufen der Wende“[100] gelandet seien und nun „auf den Müllhalden der deutschen Einheit“[101] lagerten, dann trifft dies jedenfalls für die „Geschichte der Erziehung“ nicht zu. Man sieht das Buch nach wie vor auf repräsentativen Plätzen von Bibliotheken in dieser Republik – nun allerdings in einer Reihe mit anderen Erziehungs- und Bildungsgeschichten. Die „Geschichte der Erziehung“ ist wie die vielen anderen Pädagogikgeschichten vor und nach ihr Geschichte geworden: was auch sonst.

---

97 Schmoldt, Benno: Zur Geschichte des Gymnasiums. Baltmannsweiler 1989, S. 16. Zit. in Beutler, Kurt: Zur Erziehungsgeschichtsschreibung der DDR. „Epilog“ zum Lehrbuch „Geschichte der Erziehung“. In: Keim, Wolfgang/Himmelstein, Klaus (Red.): Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. Frankfurt a.M. 1992, S. 265-274, hier S. 266.

98 Beutler, Kurt: Zur Erziehungsgeschichtsschreibung, S. 272.

99 Tenorth: Erziehungswissenschaft in Deutschland, S. 143.

100 Günther: Rückblick, S. 549.

101 Ebd., S. 576.

6.2 Konstruktion und Anspruch Empirischer Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik[1]

1 Einleitung

Bei der Betrachtung von Diktaturen und auch in der Analyse ihrer Erziehungsverhältnisse dominiert verständlicherweise die Kategorie der Macht. Analysiert man die Praxis von Wissenschaft und Wissensproduktion in Diktaturen, liegt es deshalb auch nahe, vom strukturellen Konflikt von Geist und Macht auszugehen, den Funktionsimperativ von Wissenschaft, als Praxis der Konstruktion von Wissen nach Wahrheitskriterien, als Opfer zu sehen, die herrschende Politik als Täter, das ganze System als Exempel von Beherrschung. Auch für die als „durchherrschte Gesellschaft“[2] analysierte DDR-Diktatur wurden solche Prämissen vertreten. Dann wurde der Geist, etwa in Gestalt der disziplinären Praxis und Forschung in den Universitäten, primär als Objekt der Macht, vor allem der SED und ihrer Erfüllungsgehilfen in den Universitäten und diversen Ministerien, gesehen und schon die hypothetische Unterstellung einer verbleibenden Eigenlogik von Wissenschaft als unangemessen und analytisch falsch beurteilt.[3] Es habe nämlich, wie auch gegen anderslautende Befunde[4] behauptet wird, keine theoretisch autonome Forschung in der DDR gegeben, weil die Machtlage solche Forschung

1 Für d. Bd. bearb. Fassung des Beitrages: Tenorth, Heinz-Elmar: Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“ als politische Aufgabe und theoretisches Problem. Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik In: Reh, Sabine/Glaser, Edith/Behm, Britta/Drope, Tilman (Hrsg.): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. (Zeitschrift für Pädagogik, 63. Beiheft). Weinheim u.a. 2017, S. 207-275. Bei der Erschließung der Quellen haben mich die Mitarbeiter der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin, zumal die Archivleiterin Frau Dr. Reimers engagiert unterstützt, ihnen gilt mein besonderer Dank. Dietrich Benner, Gert Geißler, Christa Uhlig und Ulrich Wiegmann danke ich für kritische Kommentare zu einer ersten Fassung dieses Textes, Gert Geißler hatte gleichzeitig neben Materialien, die ich einsehen konnte, für viele Fragen ein offenes Ohr und gute Antworten. Alle verbliebenen Fehler gehen natürlich auf mein Konto.

2 Kocka, Jürgen: Eine durchherrschte Gesellschaft. In: Kaelble, Hartmut/Kocka, Jürgen/Zwahr, Hartmut (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart 1994, S. 547-553.

3 Eine solche These vertritt u.a. Kowalczuk, Ilko S. in: Die Humboldt-Universität zu Berlin und die Staatssicherheit. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Sozialistisches Experiment und Erneuerung in der Demokratie – die Humboldt-Universität zu Berlin 1945-2010. (Geschichte der Universität Unter den Linden, 1810 bis 2010, Bd. 3). Berlin 2012, S. 437-555 – im Übrigen gegen die These des spannungsreichen Verhältnisses von Forschung und Herrschaft, die in dieser Universitätsgeschichte ansonsten vertreten und belegt wird.

4 Vgl. Middell, Matthias: Auszug der Forschung aus der Universität? In: Grüttner, Michael/Hachtmann, Rüdiger/Jarausch, Konrad H./John, Jürgen/Middell, Matthias (Hrsg.): Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert. Göttingen 2010, S. 279-299.

nicht erlaubt habe.[5] Entsprechend wurde nach 1990/91 auch die Pädagogik der DDR vor allem im Lichte binärer Codierungen untersucht. Außenbeobachter aus dem Westen nutzten dafür, wenn auch nicht ohne Problematisierung ihrer Zuschreibungen, Duale wie die von Legitimationsdiskurs vs. Wissenschaft, Staatspädagogik oder wissenschaftliche Pädagogik, unkritische Wissenskonstruktion vs. kritische Wissenschaft.[6] Vertreter der Pädagogik der DDR, die von solchen Zuschreibungen betroffenen Akteure also, versuchten demgegenüber zumindest die Ambivalenz ihrer Praxis in der Spannung von Kontrolle und Überwältigung bzw. Forschungsleistung und Theoriepraxis zu zeigen, z.T. autobiographisch und eher selbstbezogen, nicht selten in Teilen apologetisch,[7] aber auch schon mit analytischem Anspruch und selbst am Beispiel der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) an Exempeln durchaus triftig.[8]
Inzwischen gibt es neben solchen vereinfachenden Positionierungen auch Fallstudien, die auf die Notwendigkeit verweisen, themen-, aufgaben-, institutionen- und disziplinpolitisch präziser zu argumentieren, wofür auch die Betroffenen schon früh plädiert hatten.[9] Arbeiten dieser Art haben neben Bestätigungen der problematisierenden Negativzuschreibungen[10] eine Vielfalt als theoretisch dis-

---

5 Dagegen gibt es energischen Protest auch von politisch unverdächtigen, weil aus der Position einer DDR-Minderheit argumentierenden Zeitzeugen. Vgl. Meyer, Hans Joachim: In keiner Schublade. Erfahrungen im geteilten und vereinten Deutschland. Freiburg 2015.

6 Vgl. Cloer, Ernst: Universitäre Pädagogik in der früheren DDR – ausschließlich Legitimationswissenschaft? Untersuchungen zur Pluralität pädagogischer Denkformen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki Winfried (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen 1994, S. 17-36; Benner, Dietrich/Sladek, Horst: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961. Monographie mit Quellenteil. Weinheim 1998; Wigger, Lothar/Paschen, Harm: Kritik und Kontroversen der DDR-Pädagogik in argumentationsanalytischer Sicht. (EUDIS-Bericht Teil 1; Bewertende Bemerkungen zum EUDIS-Material im Hinblick auf Kritik und Kontroversen der DDR-Pädagogik. EUDIS-Bericht Teil 2. In Benner, Dietrich/Schriewer, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Strukturwandel deutscher Bildungswirklichkeit. Berlin 1993, S. 87-98; Ruhloff, Jörg/Riemen, Jochen: Zur Form von Kritik in der DDR-Pädagogik. In: Krüger/Marotzki 1994, S. 127-136.

7 Z.B. Günther, Karl-Heinz: Rückblick. Nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990. Zur Drucklegung ausgew. u. bearb. von Gert Geißler. Frankfurt a.M. 2002; Neuner, Gerhart: Zwischen Wissenschaft und Politik. Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive. Frankfurt a.M. 1996.

8 Vgl. Kirchhöfer, Dieter: Zum Wissenschaftsverständnis der APW. In: Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik. Frankfurt a.M. 2007, S. 207-218; Eichler, Wolfgang: Zur methodologischen Diskussion in der DDR-Pädagogik während der zweiten Hälfte der 80er Jahre. In Cloer, Ernst/Wernstedt, Rolf (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994 a, S. 95-114; Eichler, Wolfgang: Methodologische Fragen der Theoriebildung in der Allgemeinen Pädagogik der DDR. In: Krüger/Marotzki 1994 b, S. 96-116.

9 Z.B Cloer/Wernstedt 1994.

10 Z.B. Häder, Sonja: Theorie und Empirie in den Forschungen der APW – Vorgaben, Ambitionen, und Sackgassen. In: Häder/Wiegmann 2007, S. 141-173; Kap. 6.1 i. d. Bd.

kutierbarer Praxen und auch mehr an Kontroversen selbst in der APW[11] zeigen können, als die Anfangscodierungen nahegelegt hatten. Dabei wurde ebenfalls belegt, dass das Argumentieren über Erziehung im Kontext der wissenschaftlichen Pädagogik auch in der DDR zunächst einmal seiner Form nach pädagogisches Argumentieren war.[12] Dabei ist aber der epistemische Status dieser Argumentation nur selten intensiv geprüft worden, auch weil geltungstheoretische Fragen zu rasch den Attribuierungen auf Macht und Ideologie als dominanten Faktoren der Wissensproduktion zumal in dem dafür so leicht anfälligen und auch stark politisch kontrollierten Bereich der Pädagogik gänzlich untergeordnet oder gar ganz ignoriert wurden.

Für eine angemessene Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR verbietet sich aber eine solche Gewichtung, und zwar im Allgemeinen und wissenshistorisch wie auch für die besondere Lage der Pädagogik und disziplinhistorisch. Diagnosen im Dual von Macht vs. Geist sind unzulänglich, und eine systematische Abwertung der wissenschaftlichen Qualität pädagogischer Argumentation in der DDR ist durch die bisherige Forschung überhaupt nicht gedeckt; denn alte Zuschreibungen, kritische wie apologetische, und alte Thesen lassen die entscheidenden Fragen nach der Praxis der Argumentation im historischen Prozess ungelöst zurück. Damit wird auch die Chance verschenkt, die systematisch wichtige Frage nach den spezifischen Mustern der Konstruktion pädagogischen Wissens im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft an einem für die Moderne typischen Fall, der Wissensproduktion unter Bedingungen der Diktatur, systematisch weiter zu prüfen. Eine solche Prüfung ist aber notwendig, schon weil die Implikation der alten Codierungen, Autonomie oder Abhängigkeit der Wissensproduktion, vereinfacht zurechnet, als gäbe es Abhängigkeitsverhältnisse und Freiheitsstrukturen notwendig und eindeutig bereits parallel zu politisch-gesellschaftlichen Herrschaftsformen. Diese These ist so wenig gültig wie die weitere These, dass westliche, demokratische Gesellschaften den Konflikt von Geist und Macht nicht kennen. Schon die heute alltäglich gewordene OECD- und PISA-Kritik spricht dagegen, man muss gar nicht Foucault lesen und über gouvernementale Strukturen oder die Kontinuität der Spannungen von Wissenschaft und Politik systematisch nachdenken.[13] Die Analyse der Wissensproduktion in Diktaturen könnte

11 Vgl. u.a. Malycha, Andreas: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970-1990. (Beiträge zur DDR-Wissenschaftsgeschichte, Bd. 1). Leipzig 2008, S. 231-302.

12 Also ein Argumentieren, wie man generell sagen kann, das von Defizitzuschreibungen gegenüber der Praxis ausgeht und von der Absicht und Zuversicht getragen ist, dass die Ordnung des Bildungssystems und professionelles pädagogisches Handeln geeignet sind, diese Defizite zuverlässig abzubauen. Vgl. zur weiteren Diskussion dieser Bestimmungen Wigger, Lothar: Zur Theorie pädagogischen Argumentierens. Dortmund 1995, bes. S. 197-202.

13 Vgl. Ash, Mitchel: Wissenschaft und Politik als Ressourcen für einander. In Bruch, Rüdiger vom (Hrsg.): Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 2002, S. 32-51; Bruch

deshalb systematisch sensibel machen für die historische Gemengelage und die konkreten Spannungsverhältnisse, in denen die Logik der Macht und die Logik disziplinär organisierter Forschung historisch existieren, ganz zu schweigen davon, dass man über die Produktion pädagogischen Wissens im deutschen Sprachgebiet nicht reden kann, ohne die DDR-Pädagogik im Lichte ihrer Eigenarten innerhalb vielfältiger und auch kontinuierender deutscher Traditionen selbst zu untersuchen.
An diesem Forschungsdesiderat versuchen sich die folgenden Überlegungen. Selbstverständlich geht das an dieser Stelle schon aus Umfangsgründen nur exemplarisch und auch noch nicht komparativ im Blick auf andere Diktaturen oder Gesellschaften, auch nur thematisch begrenzt, nämlich im Wesentlichen konzentriert auf das für die DDR als Staat und für ihre Bildungspolitik und Erziehungsforschung vor allem nach der Mitte der 1970er Jahre so signifikante wie brisante Thema „kommunistische Erziehung“.[14] Dieses Thema markiert historisch wie politisch innerhalb der DDR und ihrer Erziehungspolitik eine neue Etappe, erziehungspraktisch wie erziehungstheoretisch, die sich zwar innerhalb der bekannten Strukturen der Wissenspolitik im Feld der Erziehung der DDR ereignet, wie wir sie bereits dargestellt haben,[15] aber zu ganz neuen Herausforderungen führen und bis dato unbekannte Antworten in der Praxis und auch im politischen Zentrum der Disziplin provozieren. Die Erwartung der Parteispitze, Margot Honecker persönlich wird sie zugeschrieben, jetzt auch kommunistische Erziehung in Theorie und Praxis der Erziehung zum Thema zu machen, veränderte die Praktiken der Wissenskonstruktion vor allem in der APW und der von ihr inszenierten und koordinierten „Erziehungsforschung“.
Dabei zeigt sich, dass die Pädagogik, anders als vielfach unterstellt, trotz der engen politischen Vernetzungen keineswegs ein lernunfähiges System war, auch keine Disziplin ohne Erkenntnisfortschritt und ohne kritische Selbstbeobachtung. Selbst an der Bearbeitung eines ideologisch so zentralen wie erziehungspolitisch konfliktbeladenen und Dissens generierenden Themas wie kommunistische Erziehung lassen sich für die Zeit von der Mitte der 1970er Jahre und bis 1989

vom/Kaderas 2002; Grüttner/Hachtmann/Jarausch/John /Middell 2010; Roelcke, Volker: Auf der Suche nach der Politik in der Wissensproduktion: Plädoyer für eine historisch-politische Epistemologie. Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 33 (2010) 2, S. 176-192.

14 Das Thema findet sich für die Bildungspolitik der SED, also in anderer Perspektive und gestützt auf ganz andere Quellen, für die Zeit von 1971 bis 1989 auch in: Benner, Dietrich/Kemper, Herwart: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1.: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR. Weinheim/Basel 2005, S. 196-243; Benner, Dietrich/Eichler, Wolfgang/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1.: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR. Weinheim/Basel 2004, S. 363-478.

15 Vgl. dazu die Skizze von Entwicklung und Struktur der für die Pädagogik relevanten Politik und ihrer Ergebnisse in I.1 sowie die Analysen zum Normalmodell der Pädagogik der DDR unter II. 4 i. d. Bd.

andere als die meist behaupteten Praktiken der Wissenskonstruktion nachweisen. Hier kann man sehen, wie die DDR-Pädagogik im Detail arbeitete, ihr Wissen im Prozess konstruierte, theoretisch und methodisch diskutierbare Kriterien des Wissens zur Geltung brachte und sie von politischen, philosophischen und ideologischen Kriterien unterscheidbar prozedierte, freilich ohne sie schließlich für Forschungsprozesse generell und in einer theoretisch autonomen Wissenschaft auch öffentlich ungehindert zu Geltung und Anerkennung bringen zu können. In diesem Prozess entfalteten auch die alten Losungen – z.B. der Einheit von Wissenschaftlichkeit und Parteilichkeit – eine eigene Dynamik. Dieser Alltag der Wissenskonstruktion kann deshalb auch als die wirkliche Probe für die Behauptungen über Wissenschaft unter Bedingungen der Diktatur interpretiert werden, nicht nur für die Bedeutung der Losungen, sondern auch für die Möglichkeiten des wissenschaftlichen Umgangs mit paradoxen, spannungsreichen, performativ und strukturell widersprüchlichen, zwischen der Logik der Macht und der Logik der Forschung platzierten Erwartungen.
Diese Wandlungsprozesse stehen im Zentrum der folgenden Analyse (2.). Verlauf und Ergebnis des dabei beobachtbaren Prozesses, das wurde in der Arbeit an den Quellen die – zunächst so überraschende wie provokante – jetzt aber leitende These, belegen eine wachsende Verwissenschaftlichung und Theoretisierung, forschende Autonomisierung und reflexive Selbstbeobachtung der Pädagogik der DDR, eine Dynamik freilich, die zugleich ihre Abhängigkeit vom politischen System sowohl bloßlegt als auch verstärkt, ohne dass dieser Konflikt systematisch aufgelöst werden konnte. Das Ende der DDR belegt insofern die Krise, ja sogar das weitgehende Verfehlen der erziehungspolitischen Ambitionen, das diese Forschungen bereits zum Schaden ihrer politischen Anerkennung vorhergesehen und prognostiziert hatten. Dieses Ende ermöglichte den Akteuren aus der Erziehungsforschung der DDR dann aber auch die Artikulation von Selbstbeobachtung in Dimensionen von Distanz und Kritik, die ihnen bis 1989 verwehrt waren (3.)·

2 Kommunistische Erziehung – zum wissenschaftlichen Umgang mit einem schwierigen Problem

Der Umgang mit dem Thema kommunistische Erziehung wird im Folgenden als zentrales Exempel für die im Prozess sich allmählich ausbildende szientifische Eigenlogik der Wissensproduktion der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR näher untersucht. Dabei folgt die Analyse einem Prozessmodell, das die historische Zeit der wissenschaftlichen Praxis und die theoretische Zeit der Wissenskonstruktion vernetzen soll. Die Praxis der Wissenskonstruktion wird dabei nicht primär chronologisch geordnet, sondern in den systematischen Schritten, die auch für dieses Thema bedeutsam waren, die sich aber historisch z.T. zeitlich überschnitten

und gelegentlich auch simultan präsent waren. Fünf Phasen,[16] als systematisch unterscheidbare, nicht aufeinander reduzierbare Schritte der Arbeit gedeutet, werden dabei in der Analyse berücksichtigt. Hier kann die Vernetzung von Wissenschaft und Politik, die eigene Praxis der Wissenschaften und auch der Umgang der Wissenschaften mit den Erwartungen und Prämissen ihrer Umwelt analysiert werden. Die politische Vorgabe des Themas und die Reaktion der Wissenschaft auf diese Vorgabe stellen den ersten Schritt dar (2.1). Die institutionell erzeugte soziale Organisation der Arbeit in der Sequenz der Phasen und Akteure rhythmisiert den Prozess historisch und politisch (2.2). Die theoretisch-methodische Dekomposition des Themas und die damit inszenierte Detailarbeit (2.3) spiegeln die epistemische Zeit von Theorie und Empirie, Konstruktion und Forschung innerhalb der wissenschaftlichen Pädagogik. In der umfassenden Wahrnehmung, Bewertung und Diskussion der Ergebnisse innerhalb der Wissenschaft (2.4) kann man den wissenschaftlichen und zugleich politischen Umgang mit den selbsterzeugten Forschungsergebnissen beobachten und damit auch die Form und das Ausmaß der Selbstreflexion angesichts politisch unmittelbar sichtbarer Interventionen. An der Rezeption des definitiven Produkts in den wissenschaftlichen und politischen Umwelten werden schließlich (2.5) die Konsequenzen angesichts der in der Disziplin und ihrer Forschung erzeugten und jetzt sichtbar werdenden Differenz von Wissenschaft und Politik bewusst.

2.1 Die politische Vorgabe eines neuen Themas – Akzeptanz und Distanz in der Erziehungsforschung

Trotz aller Emphase für „Neue Erziehung", auch die Erziehung des staatstreuen Nachwuchses in SBZ und DDR setzte nach 1945/49 und im Grunde bis 1989/90, ganz traditionell und gut pädagogisch, auf das Bildungswesen. Die Schule sollte es zuerst richten, aber, nach dem Muster aller Diktaturen des 20. Jahrhunderts,[17]

16 Roelcke 2010, der auch mit Phasenmodellen gearbeitet hat, unterscheidet drei Phasen, um die Vernetzung von Wissenschaft und Politik zu untersuchen. Er betrachtet aber keine konkreten, thematisch gebundenen Forschungsprojekte (allenfalls in seiner ersten „Initial"-Phase), sondern die Systemrelationen von Wissenschaft und Politik generell und die darin eingebundenen finanziellen, organisatorischen, personellen, kulturellen und semantischen Traditionen, Erwartungen und Ressourcen. Die hier gewählte Unterscheidung von Phasen und einzelnen Schritten geht auf konkrete, an Einzelthemen gebundene Forschungsprozesse zurück und gilt einer feineren Binnengliederung.

17 Die Forschungslage für dieses Thema ist heterogen. Als „Erziehungsstaaten" – deren Struktur hier reklamiert wird – wurden Nazi-Deutschland und das faschistische Italien, die DDR und die frühe Sowjetunion, die kemalistische Türkei und das kaiserliche Japan untersucht. Vgl. Benner, Dietrich/Schriewer, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Geschichte und nationaler Gestalten. Weinheim 1998; Horn, Klaus-Peter/Ogasawara, Michio/Sakakoshi, Masaki (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn 2006. Die Lücken für die sozialistischen Diktaturen des 20. Jahrhunderts sind so evident wie die für autoritäre

zusammen mit der lebensweltlichen Erfassung der heranwachsenden Jugend in Kinder- und Jugendorganisationen. Auch die Zielvorgaben mieden zunächst explizite Orientierungen der Erziehung am und zum Kommunismus. Noch in dem bis 1989 gültigen Schulgesetz von 1965 ist, sogar hier erstmals formuliert, die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“ das explizierte Ziel. Auch in den frühen theoretischen pädagogischen Texten wurde die Erziehung zum Kommunismus oder des Kommunisten nicht ins Zentrum gerückt, sondern die für die entwickelte sozialistische Gesellschaft. Aber dann, in den 1970er Jahren,[18] wurde die weitergehende Orientierung zum Thema. Margot Honecker deklarierte in einem Vortrag auf der 10. Plenartagung der APW 1974 „kommunistische Erziehung“ als „revolutionäre Erziehung“ ausdrücklich als eine „Aufgabe der Gegenwart“ und nicht „als Zielstellung für eine ferne Zukunft“.[19] Sie nahm das Thema und Ziel u.a. auf dem IX. Parteitag der SED vom Mai 1976 wieder auf,[20] der ja ein neues Programm und Statut der SED beschloss, und es kehrte zentral und bildungssystemintern in den Vorgaben und Erwartungen wieder, die auf dem VIII. Pädagogischen Kongress gegenüber den Pädagogen (1978) und gegenüber der APW formuliert wurden. Kommunistische Erziehung gewann den Status als ‚Hauptaufgabe‘ wahrscheinlich sogar unmittelbar (wenn auch nicht allein) dadurch, dass sie von Margot Honecker selbst angestoßen wurde.[21] Diese Aufgabe

---

Staaten wie Spanien im 20. Jahrhundert, zu schweigen von den Verhältnissen in Südamerika, Asien oder Afrika.

18 In den Quellen bei Benner/Eichler/Göstemeyer/Sladek 2004, S. 363-370, die das Kapitel „Die Schule im Dienst der ‚kommunistischen Erziehung‘ 1971-1989“ eröffnen, wird für 1971 (VIII. Parteitag) und 1973 (Margot Honecker: Ausgestaltung der Oberschule) noch nicht von „kommunistischer“ Erziehung gesprochen, sondern von „sozialistisch“ – wie es auch der gesellschaftstheoretischen Position der DDR in dieser Zeit entsprach. Erst die vierte Quelle geht von der Frage aus, „was heißt kommunistische Erziehung“, so Stierand, Gerhard: Problemmaterial: Zur Wechselwirkung von Gesellschaft und Erziehung. Benner u.a. S. 371 sowie die *Anm., in der die Autorschaft von Klimpel/Stierand 1975 diskutiert wird. Für den bei Benner/Eichler/Göstemeyer/Sladek 2004 sowie bei Benner/Kemper 2005 ausgesparten Kontext, in dem Stierands Text verankert ist, und den thematisch entscheidenden Prozess nach 1975 vgl. weiter unten, bes. den Abschnitt 4 i. d. Bd. und die Hinweise auf die Arbeiten von Horst Adam und Wolfgang Eichler.

19 Honecker, Margot: Zu einigen Problemen der pädagogischen Wissenschaft bei der weiteren Realisierung der schulpolitischen Aufgaben. Referat auf der 10. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften am 6./7.2.1974. In: Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1974, S. 262-301, hier S. 285.

20 Honecker, Margot: Gesellschaftliche Entwicklung und Erziehung. In: Neuner, Gerhart (Hrsg.): Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten, Erfahrungen und Erkenntnisse der II. Konferenz der Pädagogen Sozialistischer Länder. Berlin 1976 a, S. 21-25; dies.: Unsere Jugend zu guten Kommunisten erziehen. Diskussionsbeitrag auf dem IX. Parteitag der SED, Protokoll. Berlin 1976 b.

21 Neuner diskutiert rückblickend diese „Proklamation kommunistischer Erziehung“ in den Konsequenzen für die Arbeit der APW und schreibt diese „zur Überraschung aller“ (S. 176) neu eingeführte Begrifflichkeit letztlich dem „Honecker-Familienrat“ zu. Vgl. Neuner 1996, S. 175-197, zit. S. 177. In einem Vortrag – Neuner, Gerhart: Konfrontiert mit den Antinomien der Mo-

wurde vom VIII. Pädagogischen Kongress, der vom 18.-20. Oktober 1978 stattfand, weiter ausdifferenziert. Dort bekräftigte die Ministerin, was sie meint, wenn sie „von klassenmäßiger, revolutionärer Erziehung“ spricht, dass nämlich „die gesamte Bildung und Erziehung der Jugend auf die Erziehung zur kommunistischen Moral gerichtet ist“.[22] Dazu gehörten für sie „Verantwortungsbewußtsein und Pflichtgefühl gegenüber unserer gemeinsamen sozialistischen Sache“, gestaltet wird nicht weniger als das umfassende Verhältnis zur Welt, denn „von der politischen Reife, der ideologischen Überzeugtheit hängt letztlich ab […] wie der Sinn des Lebens erfasst wird“.[23]

An der politisch-ideologischen Geltung der Aufgabe konnte nach 1978 jedenfalls kein Zweifel mehr bestehen, allerdings auch nicht am Status einer noch nicht gelösten Aufgabe, den diese Vorgabe hatte. 1987 gab es aber keine offenen Fragen mehr. „Kommunistische Erziehung“ wurde als primäre Zielorientierung im „Pädagogischen Wörterbuch“ vorgestellt und als umfassende und zentrale Vorgabe an die pädagogische Praxis definiert,[24] in voller Übereinstimmung mit dem „Kleinen Politischen Wörterbuch“.[25] Sie galt jetzt im Kern als Erzeugung einer politisch-ideologischen Orientierung und von Handlungsbereitschaft im Klassenkampf.

---

derne? – Ansichten über das Scheitern von DDR-Pädagogik und Erziehung. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 53-67 – bekräftigt er diese These und die Probleme, die er damals mit „diesen Familienentscheidungen“ für die dabei implizierte These vom Übergang zum Kommunismus sah, „und nicht nur wir, sondern auch andere Gesellschaftswissenschaftler.“ Seine Lösung ist dann wieder systemtypisch: „Wir haben – das ist die Situation, wenn man mit offizieller Ideologie und offizieller ideologischer Normierung zu tun hat – damals eine Theorie von den Keimen des Kommunismus entwickelt“. So Neuner ebd., S. 69 in der Diskussion zu seinem Vortrag.

22 Honecker, Margot: Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. Referat der Ministerin für Volksbildung auf dem VIII. Pädagogischen Kongreß. In: VIII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. bis 20. Oktober 1978. Protokoll. Berlin 1979, S. 56-118, hier S. 64.

23 Ebd.

24 Hier wurden auch in mehreren Dimensionen die Voraussetzungen des Übergangs zur „kommunistischen Gesellschaftsordnung“ für das „Bildungswesen“ diskutiert: Im Hinweis auf den notwendigen „Aufbau eines Bildungswesens“ und mit der explizit gegen alle utopischen Sozialisten gemünzten Mahnung (die jetzt, 1987, gleichzeitig als Relativierung alter und umfassender Erziehungsambitionen der DDR gelesen werden kann): „Die s[ozialistische].G[esellschaft]. kann nicht durch Erziehung geschaffen werden“, sondern setzt die „Macht der Arbeiterklasse“ voraus. Für die Praxis „nach der sozialistischen Revolution“ wird, zweitens, die Erziehungsorganisation der UdSSR als Vorbild gerühmt, erst dann kommt, drittens, die kommunistische Erziehung selbst zu ihrem Recht. In diesem Kontext wird auch „Kommunistische Moral“ erwähnt, ohne weitere Erläuterungen, nur mit einem Verweis auf „Moral“, Indiz dafür, dass es nur noch eine legitime Moral gibt, so: Laabs, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin 1987, S. 206-207, zit. S. 208.

25 S.v. „Kommunistische Erziehung“ Schütz, Gertrud (Ltr.). u.a. (Hrsg.): Kleines Politisches Wörterbuch (Neuausgabe). Berlin 1988. Dort findet sich auch: „Die k. E. ist unter den Bedingungen des weltweiten Klassenkampfes zwischen Sozialismus und Imperialismus besonders auch auf die Abwehr feindlicher Einflüsse und auf die Befähigung zur offensiven Auseinandersetzung mit bürgerlichen Ideologien gerichtet“. Ebd., S. 502.

Bei den Pädagogen findet sich 1987 entsprechend kein Stichwort „Sozialistische Erziehung" mehr, sondern nur noch das Stichwort „soziale Formung"[26] sowie ein eigenes Stichwort „Sozialistische Gesellschaft (Erziehung)".[27] Noch 1987 war aber „die Erhöhung der Wirksamkeit der kommunistischen Erziehung" das erneut bekräftigte Ziel, also offenbar nicht schon umfassende Realität. 1987 findet man zwar immer noch die „allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit",[28] ihr wurde jetzt aber neben allen anderen Vorzügen auch, den Erwartungen an kommunistische Erziehung gemäß, „revolutionäres Kämpfertum"[29] als Kern kommunistischer Erziehung zugeschrieben. Darin kann man schließlich eine harmonisierende Zuordnung von sozialistischer und kommunistischer Erziehung sehen, derart, dass „die kommunistische Erziehung im Kindes- und Jugendalter", so die Zuordnung, „die allseitige Entwicklung jedes Kindes und Jugendlichen zum übergreifenden Ziel [hat]".[30]
Orientiert an dieser umfassenden Zielvorgabe wurde 1978 auch bereits das Bild eines Kommunisten und der ihn auszeichnende Tugendkatalog vorgegeben. In der besten Tradition (deutscher) bildungspolitischer (bürgerlicher) Wunschkataloge wird 1985 sogar, ganz ohne Angst vor dem drohenden Oxymoron, von der „Erziehung gebildeter Kommunisten"[31] gesprochen. Die Pädagogen sahen sich also insgesamt mit Erwartungen konfrontiert, an denen sie, realistisch gedacht, nur scheitern konnten: „Dazu gehören politisch-ideologische Überzeugtheit, Prinzipientreue zur Sache der Arbeiterklasse, Unversöhnlichkeit gegenüber dem Klassengegner ebenso wie Erkenntnisdrang, gesellschaftliche Aktivität, Willensstärke und Pflichtbewußtsein, Achtung vor dem Leben, vor den arbeitenden Menschen und den Älteren, Mut, Ehrlichkeit, Kameradschaftlichkeit, Hilfsbereitschaft, Be-

26 Laabs u.a. 1987, S. 351.
27 Ebd., S. 351-352.
28 Ebd., S. 18-19.
29 Ahrbeck-Wothge betont diesen Aspekt jedenfalls nicht, wenn sie die „allseitig entwickelte Persönlichkeit" diskutiert, sondern unterstellt zu Recht und mit Marx und Engels, dass „kommunistische Erziehung" erst in einer kommunistischen Gesellschaft möglich ist. Vgl. Ahrbeck-Wothge 1979, S. 234-240). Sie zitiert auch Marx für die Form der Realisierung: „Diese Erziehung müßten die Jugendlichen von den Erwachsenen im täglichen Lebenskampf erhalten" (S. 236). Aber Ahrbeck-Wothge lässt ihre Darstellung der Erziehungsideale mit der Mitte der 1960er Jahre enden und nennt das „humanistische Persönlichkeitsideal" ihr eigentliches Thema, spricht aber nur sehr gelegentlich und ohne scharfe Unterscheidung von der „sozialistischen und kommunistischen Persönlichkeit" (z.B. S. 305).
30 Laabs u.a. 1987, S. 219.
31 So formuliert (in der auf den 21.2.1985 datierten Redaktionsfassung des Problemmaterials von 1985) Karl-Heinz Günther, wenn er zu den „Hauptproblemen" kommunistischer Erziehung schreibt, die „trotz massiven Einwirkens des Klassengegners" (S. 2), als „strategische Hauptlinie" (S. 7-8) zu gelten haben. Sie ist „im Zentrum der Erziehung gebildeter Kommunisten" platziert, entsprechend der Orientierung der Partei und anderer zentraler Vorgaben, und zentral ist für ihn das Realisierungsproblem. Vgl. Nachlass Karl-Heinz Günther. DIPF/BBF-A, Sign. GÜNTH 10, 1980-1988.

scheidenheit und Zuverlässigkeit".[32] Damit ist nicht nur das Ziel der Arbeit der Pädagogen bezeichnet, hier sahen sie sich auch mit starken Erwartungen an ihre Handlungsfähigkeit konfrontiert: „Solche Charakterzüge müssen wir den Mädchen und Jungen anerziehen [sic], damit jeder einzelne den Anforderungen, die das Leben an ihn stellt, den Aufgaben der Arbeit und des Kampfes heute und in der Zukunft entsprechen kann".[33]

Das war die Aufgabe, die man Theorie und Praxis zuwies, das ist nicht etwa nur weltanschauliche Erziehung,[34] obwohl die auch dazu gehörte. Jenseits solcher Vorgaben und formelhafter Beschwörungen sagte der Kongress 1978 freilich nicht, wie das denn möglich sein soll. Dafür stand allenfalls das Vertrauen auf die Wirkung des erreichten „Niveaus" der Gesellschaft, die sich vermeintlich im Übergang zum Kommunismus befand, und die neuen Formeln, die – beim Pädagogischen Kongress wiederholt – das bekannte totale Programm einer umfassenden Erziehung bezeichnen, also „das komplexe Zusammenwirken von weltanschaulicher und intellektueller, von politischer und moralischer, von ästhetischer und körperlicher Erziehung, durch die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, von Erziehung und Teilnahme der Kinder und Jugendlichen am Kampf der Werktätigen um Frieden und sozialen Fortschritt".[35] Mit dieser Aufgabe sahen sich die Erziehungsforscher und Pädagogen konfrontiert. Sie erwies sich als schwierige Aufgabe, in ihren Erwartungen praktisch nicht eingelöst, in den Konsequenzen für die Erziehungsforschung so produktiv wie fatal. Sie arbeiteten sich an dem Thema ab, aber sie veränderten dabei auch ihre wissenschaftliche Praxis, d.h. ihre Forschung, ihre Argumentationsform und ihr Reflexionsniveau in einer Weise, wie es die Auftraggeberin wohl nicht erwartet hatte.

Seine Besonderheit hatte das Thema schon zu Beginn auch darin, dass es offenbar selbst in der APW nicht allen Pädagogen und Erziehungsforschern lieb und zeitangemessen war. Allerdings, anders als er seine Position retrospektiv stilisierte, hatte z.B. der Präsident der APW Gerhart Neuner diese Vorgabe zu DDR-Zeiten durchaus früh akzeptiert[36] und auch öffentlich propagiert. In einer populärwis-

---

32 VIII. Pädagogischer Kongreß 1979, S. 81. Man vergleiche nur den später bei Hartmut von Hentig gezeichneten Tugendkatalog für den Gebildeten und die Erwartungen an den Pädagogen, um die Nähe solcher Argumentformen und Tugendkataloge – bei aller Varianz der Referenz-Ideologie – zu sehen. Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. Weinheim 1996, bes. die „Maßstäbe", S. 71-100; ders.: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim 1993, bes. dort den „Sokratischen Eid".

33 VIII. Pädagogischer Kongreß, 1979, S. 82.

34 Vielleicht findet sich ja deswegen nichts zum Thema bei Schneider, Ilona Katharina: Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen – Praxis – Opposition. Eine kommentierte Dokumentation. Opladen 1995.

35 VIII. Pädagogischer Kongreß 1979, S. 64.

36 In diesem Referat auf der 12. Plenartagung der APW am 25. März 1975 hält er fest, dass die Arbeit am Thema „kommunistische Erziehung" jetzt „eindeutig ins Zentrum gerückt werden" muss und dass „Fragen der kommunistischen Erziehung ein übergreifender Aspekt" in allen

senschaftlichen Schrift zur Alltagserziehung sieht Neuner auch gute Gründe für diese neue Vorgabe.[37] Schon 1978 beantwortete er nämlich die Frage, „Können wir im Alltag der sozialistischen Gesellschaft kommunistisch erziehen?", durchaus positiv, denn „der Sozialismus in unserem Lande" habe sich weiterentwickelt, und, mit einem Honecker-Argument, es „zeichnen sich neue Horizonte für die Entwicklung der sozialistischen Gesellschaft in unserer Republik ab. Das erreichte Entwicklungsniveau ermöglicht es, das Ziel der revolutionären Arbeiterbewegung, den Kommunismus, direkter ins Auge zu fassen".[38] Erst dann folgt das listige, weil im Allgemeinen unbestreitbare erziehungstheoretische Argument, das Gegenwart und Zukunft verbinden soll: „Indem wir […] weiterhin die entwickelte sozialistische Gesellschaft gestalten, schaffen wir zugleich grundlegende Voraussetzungen für den allmählichen Übergang zum Kommunismus".[39] Dennoch, hier kennt er die Bedenken nicht, die intern, spätestens ab 1980, in der APW diskutiert wurden, hier kann er sogar dezidiert und operativ fragen: „Wie muß man führen, wenn man kommunistisch erziehen will?"[40] Hier ist auch das Ziel klar: „Bewußte Revolutionäre und Staatsbürger erziehen!",[41] und Neuner weiß auch, wie es geht: „Wissenschaftliche Ideologie und Politik wissenschaftlich vermitteln".[42] In dieser Schrift sieht er auch keinen Widerspruch zwischen dem einen Ziel, ein höheres Maß an Verantwortung und Selbstbestimmung zu erreichen und einzuräumen, und dem anderen, die enge Bindung an die Politik der Arbeiterklasse zu stiften. Allerdings am Ende steht: „Ein langer Atem!"[43] sei notwendig. Das war wohl die richtige Prognose, denn in der Erziehungspraxis der DDR war, abgesehen von der Wehrerziehung, im Grunde bis 1989/90 keine klare Zäsur oder eine eindeutige Differenz von sozialistischer oder kommunistischer Erziehung erkennbar.

Gleichwie, die wissenschaftliche Pädagogik der DDR und die APW haben sich die Frage, wie kommunistische Erziehung möglich ist, nicht vollständig gegen

---

Forschungen sein müssen. Neuner, Gerhart: Für ein höheres Niveau der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit. Aus dem Referat des Präsidenten auf der 12. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR am 25. März 1975. In: Autorenkollektiv unter der Leitung von Meumann, Eberhard: Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen demokratischen Republik. Dokumente und Materialien. APW, Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik. Berlin 1989, hier S. 308. Wie von Margot Honecker vorgegeben, sieht auch Neuner das Thema als „Erziehung im Geiste der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse". Ebd., S. 308-313.

37 Neuner, Gerhart: Die zweite Geburt. Über Erziehung im Alltag. Leipzig/Jena/Berlin 1978/1985, S. 46-49). Zit. aus der 3. Auflage 1985 und dem Kapitel „Zu Selbständigkeit und Verantwortungsbewußtsein erziehen". Die Neuauflage 1985 ist nicht als erweitert oder geändert markiert.

38 Ebd., S. 47.

39 Ebd. Herv. i. Orig.

40 Ebd., S. 54.

41 Ebd., S. 87.

42 Ebd., S. 95.

43 Ebd., S. 171.

ihre Überzeugung zu eigen gemacht, sondern – neben weiterlaufenden anderen Arbeiten, z.B. am Lehrplanwerk oder an der Bildungsorganisation – als Thema der Forschung akzeptiert und nahezu 15 Jahre lang intensiv daran gearbeitet. Das war für sie die Arbeit an einem Problem, für das Forschungsbedarf existierte, das aber auch in einem brisanten politischen Kontext lebte, zentral für die Staatsführung, damit auch zentral für die Akzeptanz und Reputation der pädagogischen Forschung, zugleich aber mit der gravierenden Schwierigkeit systematisch und kontinuierlich belastet, dass die Arbeit am Thema auch die Enttäuschung der Erwartungen der Führung von Staat und Partei provozieren konnte.
Für die Zeit von Mitte der 1970er Jahre bis 1989 ist dieser Prozess der Bearbeitung des Themas innerhalb der APW historisch breit überliefert,[44] schon das Berichtswesen, in dem sich ihre Arbeit in breiter Kooperation mit der Erziehungsforschung vollzog, sorgte dafür, dass an Quellen heute kein Mangel ist. Für die Zeit ab 1986 ist das Thema auch schon in der bildungshistorischen Forschung beachtet worden, v.a. für den Kontext von Bildungspolitik und Bildungsforschung, aber in den Quellengrundlagen zeitlich meist auf 1988/89 begrenzt,[45] oder, wenn zeitlich weiter ausgreifend, mit den Quellen relativ eng auf bildungspolitische und allgemein-pädagogische Fragen konzentriert.[46] Das Thema wurde auch speziell für die Geschichtsdidaktik[47] schon diskutiert, allerdings bisher noch nicht in wissens- und wissenschaftshistorischer Intention. In der bisherigen Forschung erscheint die Rezeption des „Bilanzmaterials", das 1988 auch als „Problemmaterial" bezeichnet und vorgelegt wurde, primär als Indiz für das „Fiasko" der Wissenschaft[48] und die politische Überwältigung der Forschung durch die Politik, speziell das Ministerium für Volksbildung (MfV), abgelesen am Vorfeld und an Debatten des

---

44 Vgl. die Bestände aus der Überlieferung der APW im Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF/BBF-A).

45 Hoffmann, Dietrich/ Döbert, Hans/Geißler, Gert (Hrsg.): Die „unterdrückte" Bilanz. Weinheim 1999. Dieser Band enthält auch einen Rückblick auf das Thema von Neuner, Gerhart: Das Engagement von DDR-Erziehungswissenschaftlern im Vorfeld des IX. Pädagogischen Kongresses. In: Ebd., S. 256-265 sowie einen systematisierenden Diskussionsbeitrag von Hoffmann, Dietrich: Zur Bedeutung pädagogischer Bilanzen – und ihrer Wirkungen auf die Bildungspolitik. In: Ebd., S. 267-286.

46 Benner/Kemper 2005; Benner/Eichler/Göstemeyer/Sladek 2004.

47 Feldmann, Annette: Der vergessene Kongreß. Eine Studie zur geschichtspädagogischen Arbeit in der DDR am Fallbeispiel des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989. Regensburg 1996. Die Autorin geht ebenfalls nur auf die Endphase der Arbeit am Problemmaterial ein, d.h. für die Zeit unmittelbar vor dem IX. Pädagogischen Kongress 1989, und liest das Phänomen vor allem für ihr eigenes Thema der Konstruktion von Geschichtsbewusstsein im Bildungssystem der DDR.

48 Döbert, Hans/Geißler, Gert: Zur Entstehungsgeschichte des Bilanzmaterials. In: Hoffmann/Döbert/Geißler 1999, S. 11-26.

IX. Pädagogischen Kongresses.[49] Zum Verständnis der Problemkonstruktion in der Pädagogik der DDR ist es aber notwendig, die längere und ganze Geschichte zu betrachten, weil sich erst dann auch die immanenten theoretischen Veränderungen in der Arbeit am Thema zeigen und die – bisher meist nicht gestellte – Frage zu klären ist, warum die Akteure in der politisch doch nicht unerfahrenen APW ein Material erzeugten, von dem man schon während der Arbeit bald wissen konnte, dass es politisch nicht akzeptiert wird.[50] Die längere Vorgeschichte und die Praxis der Arbeit kann beides erklären, die Eigenlogik der Forschung und den Konflikt mit der Politik, sodass man 1975/76 beginnen muss, um die Prämissen der Arbeit an diesem Thema in der wissenschaftlichen Pädagogik, zumal in und mit der APW, ihre Forschungen, deren Ergebnisse, ihre Bewertung und ihre wissenschaftliche und politische Diskussion im Detail zu verstehen.

2.2 Die Sequenz der Arbeiten – Phasen der Themenfindung, Akteure innerhalb und außerhalb der Erziehungsforschung

Wie konnte man in der APW und in der Erziehungsforschung der DDR, das ist meine leitende Frage an die Organisation der Forschung im Prozess, bei solchen Aufgaben, Umwelten und systemisch immer wieder erzeugten Konflikten zwischen den Akteuren die eigene Arbeit organisieren, also Antworten auf die Frage geben, was kommunistische Erziehung bedeutet und wie sie möglich ist? Historisch als erfolgreich ausgewiesene Exempel konnte man schwerlich einfach zur Nachahmung empfehlen, z.B. den Bildungsgang, in dem der prominente Wirtschafts- und Alltagshistoriker Jürgen Kuczynski „die Erziehung des J.K. zum Kommunisten und Wissenschaftler“[51] verortet hat; denn das war eine Geschichte großbürgerlicher Sozialisation und privilegierter Ausbildung einerseits, das Leid von Verfolgung, Untergrundarbeit und Emigration andererseits. Diese Biographie ruhte also auf einem Erfahrungsraum, den man kaum wiederholen und in der DDR für alle Heranwachsenden neu inszenieren konnte oder gar wollte. Aber hier und da hat die Erziehungspolitik der DDR, wie man im Kontext der Vorgabe kommunistischer Erziehung jetzt sah, quasi ersatzweise die Realität der DDR selbst als immer noch fortdauernde Geschichte von Klassenkämpfen und gegen den Klassenfeind stilisiert, diese gesellschaftliche Situation pädagogisch als Erfah-

49 Vgl. Benner/Eichler/Göstemeyer/Sladek 2004; Feldmann 1996; Kaack, Heike: Der IX. Pädagogische Kongress am Ende der DDR. Frankfurt a.M. 2016, hier S. 53-60.

50 Die These von Hoffmann 1999, S. 269, dass „der Auftrag als Machtbestätigung empfunden wird“ und deshalb reizte, scheint mir nicht belegt. Die APW musste Macht nicht suchen, sie hatte Macht, seit ihrer Gründung, alle Einrichtungen der pädagogischen Forschung konnten davon ein Lied singen.

51 So der Untertitel der „Memoiren“, in denen Kuczynski sein Leben bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs behandelt. Kuczynski, Jürgen: Memoiren. Die Erziehung des J. K. zum Kommunisten und zum Wissenschaftler. Berlin/Weimar 1973/1981.

rungsraum beansprucht und z.B. in der „Wehrerziehung“[52] spätestens seit 1978 auch als Simulation von „Kampf“ antizipiert. Dennoch, der Rückgriff auf die Tradition hatte auch eigene Probleme, die Kuczynski ebenfalls symbolisiert; denn das Ergebnis dieser exemplarischen Biographie war eher unerwünscht, unkontrollierbar und problematisch, jedenfalls für die Ziele von Partei und Staat und der staatstreu engagierten Pädagogen: „Ein linientreuer Dissident“[53] ist nämlich dabei herausgekommen, und diese paradoxe Rolle wurde nur deshalb nicht zur Bedrohung der eigenen Person, weil Kuczynski unter dem Schutz Honeckers in seiner individuellen Besonderheit, anders als andere emphatische Kommunisten, toleriert wurde.

Praktiken der Themenfindung und Konkretisierung: International und in der APW

Man musste also pädagogisch und für die Gegenwart und Realität der DDR eigenständig argumentieren. Die APW tat das und übernahm von Beginn an, konsequent seit 1975, die Federführung in der Arbeit am Thema und behielt sie bis zum Ende der 1980er Jahre. In der Organisation der Arbeit entfaltete sie eine, wie man angesichts des Kontextes sagen muss, kluge Strategie. Sie war klug, weil sie denkbare und im DDR-System bekannte Risiken ebenso wie die Notwendigkeiten des Themas und die eigenen Arbeitsmöglichkeiten zugleich einkalkulierte, vor allem aber, weil sie ihre Vorgaben an die Erziehungsforschung und deren Ergebnisse für die eigene Praxis nach innen und die politische Absicherung nach außen immer neu zu verbinden suchte. Insofern kann man in diesem Arbeitsprozess eine Strategie erkennen, die wohl als typisch für die Wissenschaftspraxis der DDR, sowohl für ihre Restriktionen, als auch für Handlungsoptionen, beurteilt werden kann.

Zunächst wurde das Thema nach innen, wie die Arbeits- und Plenarberatungen beim Präsidium der APW dokumentieren, zwar als offenes Problem wahrgenommen, aber in den bekannten Mustern der seit Jahren geübten eigenen wissenschaftlichen Praxis bearbeitet. Auch hier suchte die APW, wie es als ideologische Form der Absicherung bekannt und viel praktiziert war, die Inspiration für die Lösung in Vorbildern einer Praxis, die bereits existierte und als gelungen galt, d.h. in der UdSSR oder in anderen sozialistischen Ländern, oder in internationaler Ko-

52 „Wehrerziehung“ wird entsprechend als wesentliche „Seite der kommunistischen Erziehung der Bürger in allen gesellschaftlichen Bereichen“ bezeichnet, zur „Herausbildung und Festigung der Wehrbereitschaft und Wehrfähigkeit als Eigenschaften allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“. Laabs u.a. 1987, S. 410-411.

53 So der als Zitat markierte und insofern als Zuschreibung kenntlich gemachte und ironisch gebrochene, aber mit Stolz getragene Titel der Fortsetzung der „Memoiren 1945-1989“. Vgl. Kuczynski, Jürgen: Ein linientreuer Dissident. Memoiren 1945-1989. Berlin/Weimar 1992.

operation.[54] Informationsreisen zeigen, wie breit das Thema in den sozialistischen Ländern definiert wurde. In Moskau z.B. gab es im „Labor für Grundlagen und Methoden der Herausbildung der Weltanschauung" auch eine Arbeitsgruppe, die den Möglichkeiten „atheistischer Erziehung" nachging,[55] eine Zielsetzung, die so explizit in der DDR oder der APW nicht verwendet wurde, unbeschadet der Tatsache, dass die Kirchen als Störfaktor der politischen Erziehungsambitionen wahrgenommen und kontrolliert wurden. Die APW rezipierte daneben das einschlägige Schrifttum[56] und suchte dort nach Lösungen. Sie arbeitete in internationalen Expertengruppen zur „Erforschung theoretischer und praktischer Probleme auf dem Gebiet der kommunistischen Erziehung der Persönlichkeit"[57] mit und in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe, die sich zum Thema „Patriotische und internationalistische Erziehung" im „Expertenrat ‚Kommunistische Erziehung'" gebildet

54 Einschlägige Hinweise u.a. in: Internationale Zusammenarbeit (2 Bände). DIPF/BBF-A, APW, Sign. 7672 für die Zeit von 1975-1976, u.a. mit einem Bericht einer Reise nach Bulgarien, wo mit dem Forschungsinstitut für Bildung in Sofia „Vorschläge zum Forschungsprogramm des Themas ‚Die kommunistische sittliche Erziehung'" diskutiert wurden. Vergleichbare Belege finden sich in Internationale Zusammenarbeit. DIPF/BBF-A, APW, Sign. 9212, für Beratungen des Expertenrates „Kommunistische Erziehung 1979/80" sowie in Standpunkte und Problemmaterialien IX. Pädagogischer Kongreß, Bände 1,1; 1,2). DIPF/BBF-A, APW, Sign. 11197. Vergleichende Pädagogik. DIPF/BBF-A, APW, Sign. 7501, wo belegt wird, wie man sich bereits 1976 intensiv über „Erziehungsmethoden im sozialistischen Ausland" informierte, auch als Vorbereitung für ein Kolloquium „Kommunistische Erziehung – Gegenwartsaufgabe (1976)", samt „Thesen" zu dem geplanten Kolloquium. In diesen Thesen wird kommunistische Erziehung „als fortschreitende Sicherung und Realisierung des Erziehungsideals der Arbeiterklasse: der allseitigen und harmonischen Entwicklung der Arbeiterklasse" definiert. Ebd., „Thesen", S. 23. Diese Fokussierung findet sich später nicht mehr.

55 Darüber informiert in dem Bericht über seinen Studienaufenthalt in Moskau (vom 14. bis 17. Oktober 1975) der APW-Mitarbeiter Dr. Weck. DIPF/BBF-A, Internationale Zusammenarbeit. APW, Sign. 7672, Bd. 2, „Internationale Verbindungen 1975-1976", Bl. 8-9.

56 Publikationen. DIPF/BBF-A, APW, Sign. 12761 überliefert einschlägige Beiträge aus der „Sowjetwissenschaft" von 1974, u.a. einen Beitrag von P.I. Simusch: „Die Überwindung der Klassenunterschiede und die kommunistische Erziehung". Zur „Überwindung der Klassenunterschiede" im Sozialismus auch Hinweise auf weitere Beiträge in „Sowjetwissenschaft" 1972 in Bildungsplanung. DIPF/BBF-A, APW, Sign. 12865, Bd. 2.

57 Protokoll der II. Tagung vom 10. und 11. Juni 1975 in Sofia. In: Internationale Zusammenarbeit, Bd. 1. In diesen Beratungen wird zwar unter Einbeziehung der Jugendorganisationen, ansonsten noch sehr schulzentriert gedacht, wenn die „Anerziehung der kommunistischen Weltanschauung" diskutiert wird, wie das Thema auch in der Eröffnungsrede von Rudolf Pravdik, Bratislava (CSSR) lautet. Ebd., Anlage 1, S. 2. Ansonsten werden Forschungsdesiderata markiert, die dann weit über die Schule in die Untersuchung der Lebenswirklichkeit ausgreifen. Vgl. Ebd., Anlage 2, für die DDR-Forschungspläne.

hatte.[58] Die DDR hatte dabei „die Rolle als Haupteinrichtung" der Forschung für das Thema „Ideologisch-politische Erziehung" wahrgenommen.[59]
Einfach adaptierbare oder brauchbare Lösungen für die eigenen Probleme fanden sich bei diesem Zugang zum Thema aber offenbar nicht. Die im sozialistischen Lager international präsentierten Forschungen galten konstant als dem Thema nicht gewachsen, boten zu wenig Empirie und „beschränken sich nicht selten auf die Interpretation allgemeiner gesellschaftswissenschaftlicher Erkenntnisse und aktueller politischer Anforderungen"[60], wie 1975 geklagt wurde – in einer treffenden Diagnose des zu überwindenden Argumentationsstils.[61] Der Expertenrat tagte zwar weiter, dokumentierte aber eher die Probleme als sie zu lösen. Auch das Schrifttum bot jenseits von Trivialitäten und formelhaften Aussagen[62] kaum nutzbare Lösungen oder auch nur hinreichend breite Anregungen, sodass eigene Anstrengungen in der DDR notwendig und die Erfahrungen der Bruderländer zunehmend bedeutungslos bzw. sogar ignoriert wurden. Später musste sogar gemahnt werden, die Einsichten Makarenkos[63] nicht zu vernachlässigen. Aber in einer groß inszenierten gemeinsamen Plenartagung der APW der DDR mit der APW der UdSSR wurde am 1. November 1977, zum Jahrestag der Oktoberrevolution, die Hauptaufgabe ebenfalls behandelt. „Die Ideen der Großen Sozialistischen Oktoberrevolution in ihrer Bedeutung für die kommunistische Erzie-

58 Im Vorfeld der „II. Beratung der Internationalen Forschungsgruppe „Ideologisch-politische Erziehung" informiert der DDR-Vertreter im Expertenrat „Kommunistische Erziehung" Prof. Stolz in der Arbeitsberatung beim Präsidenten der APW am 16.05.1977 die Kollegen, auch zur Abstimmung mit dem verantwortlichen Vizepräsidenten Günther. Arbeitsberatung beim Präsidenten. DIPF/BBF-A, APW, Sign. 0.0.1, Mappe 553, Bl. 30 ff. Es sind auch hier im Wesentlichen offene Forschungsfragen und -probleme, die dabei thematisiert wurden.

59 Vgl. die Hinweise in: Internationale Zusammenarbeit. APW, Sign. 7672, Bd. 1, Anlage 2, S. 18 im Vorfeld der Beratungen von 1975.

60 So die Formulierung in einer „Arbeitskonzeption" des Instituts für Erziehung (IE) der APW für die „internationale Forschungsgruppe ‚Politisch-ideologische Erziehung'". Ebd., Anlage 4, S. 2.

61 In der außerdeutschen Beobachtung von Texten linker Studenten und marxistischer junger Akademiker aus der Bundesrepublik nach 1968 hieß dieser Argumentationsstil „German Ableitungsliteratur".

62 P.I. Simusch (1974/s.o., FN 71) kann auch nicht mehr bieten als den Hinweis, dass „die noch vorhandenen Klassenunterschiede" negativ in der Erziehung wirken können (S. 371) und daher eine „Berücksichtigung der realen Widersprüche" (S. 382) notwendig sei, vor allem aber, dass erheblicher Forschungsbedarf bestehe. In diesen Texten ist zugleich die Differenz von sozialistischer und kommunistischer Erziehung nicht immer scharf präsent. Vgl. Simusch in: APW, Sign. 12761.

63 In einer Beratung der einschlägigen Arbeitsgruppe vom 27.9.1984 „Zur Geschichte der Erziehungskonzeption der Oberschule der DDR", die auch im Blick auf den 35. Gründungstag der DDR arbeitet und Verbesserungsvorschläge zu vorliegenden Texten macht (am 3.7.84 von „Günther/Geißler" vorgelegt), wird z.B. in einer Randnotiz moniert, auch die „Rolle sowjet. Erztheorie, bes. Makarenko" mehr zu beachten. Kommunistische Erziehung der Schuljugend. DIPF/BBF-A, APW, Sign. 11164.

hung der Jugend“[64] bildeten, dem Anlass entsprechend, das Thema. Es wurde in der Bekräftigung der eigenen Mission und Größe behandelt, auch mit Angriffen auf den Klassenfeind,[65] aber weniger in operativ anschlussfähigen pädagogischen Überlegungen.
Eigene Arbeit war also unvermeidlich. Dann passte die APW das Thema zunächst wiederum in die schulpolitisch sowieso anstehenden Themen der Planung und Gestaltung des Bildungssystems und der detaillierten Forschungsplanung ein, etwa der Lehrplanarbeit oder der Unterrichtsforschung. Zuerst wurden im Blick auf den für die Zeit von 1975-1980 sowieso diskutierten Perspektivplan für die Forschung nur Einzelfragen der kommunistischen Erziehung geplant,[66] aber unverkennbar verlangte das Thema mehr an Arbeit und eigenes und systematisches Recht in der APW.[67] Dafür wurde 1975 in einer ebenfalls bekannten Strategie vorgegangen, nämlich in Anfragen an das eigene Haus, was kommunistische Erziehung eigentlich bedeutet.
Zuständig war die Allgemeine Pädagogik, die sich im Blick auf Form und Inhalt der kommunistischen Erziehung an Lösungen versuchte und nur intern und ohne Wirkung in den Beratungen auch die Honecker‘sche Ausgangsthese vom Übergang zum Kommunismus aus kommunistischer Sicht problematisierte.[68] Helmut

64 Vgl. APW, Sign. 0.0.3, Mappe 17. Die „Raumlosung“ in der Kongresshalle am Alexanderplatz lautete: „Für eine hohe Qualität der kommunistischen Erziehung der Jugend im Geiste der Ideen des Roten Oktober“.

65 Günther hält den Vortrag: „Antikommunistische und antisowjetische Manipulierung der Schuljugend in der BRD“; aus dem Ministerium für Volksbildung wird erstaunt, weil das ja nicht Günthers Thema ist, gefragt, warum nicht der dafür zuständige Vergleichende Pädagoge Hofmann spricht. Vgl. Plenartagungen. APW, Sign. 0.0.3, Mappe 17.

66 In einer Arbeitssitzung am 10.11.1976 beim Präsidenten der APW und für die anstehende Plenarsitzung der APW. Vgl. Arbeitsberatung beim Präsidenten. APW, Sign. 0.0.1, Mappe 521.

67 Ebd., Mappe 521 dokumentiert für die Sitzung vom 10.11.1975, auf der die „Konzeption für das Referat auf der 2. Plenartagung der APW der DDR“ zum Thema „Kommunistische Erziehung im Kinder- und Jugendkollektiv“ vorbereitet wird. Hier wird die Diskussion gleichzeitig auf die Aufgabe bezogen, „das Problem der Persönlichkeitsentwicklung in der Gliederung und Linienführung des Lehrbuches der Pädagogik“ aufzunehmen.

68 Eine solche systematische und im Ergebnis gegenüber der Ausgangsthese kritisch-problematisierende Prüfung der Vorgabe der Honeckers findet sich in Klimpel und Stierand, zitiert als Stierand, Gerhard: Problemmaterial: Zur Wechselwirkung von Gesellschaft und Erziehung. In: Benner/Eichler/Göstemeyer/Sladek 2004, 371-383, zur Autorschaft ebd., S. 371 *Anm.. Benner/Kemper 2005 zitieren die Thesen der Honeckers S. 199-205; sowie in ausgewählten Quellen Benner/Eichler/Göstemeyer/Sladek 2004, Teil D, S. 383-394. Sie diskutieren auch die „Widersprüche zwischen Ideologie und Wirklichkeit“. Benner/Kemper 2005, S. 206. Zum einen gestützt auf das „Problemmaterial“ zum Bildungssystem von 1973, auf Analysen von Artur Meier und das Projekt „sozialistische Lebensweise“ an der Humboldt-Universität (Benner/Kemper, 2005, S. 206-231), zum anderen ausführlich mit den Argumenten von Klimpel und Stierand 1975, S. 231-243, auch mit dem von Eichler stammenden Hinweis, dass allein Stierand der Autor war. Ebd., S. 232, Anm. 85. Die Wirkungsfrage von Stierands Analysen innerhalb der Erziehungsforschung diskutieren sie nicht.

Stolz, erneut stark engagiert, analysierte systematisch die Form kommunistischer Erziehung, und zwar in der Prüfung der Frage: „Inwiefern ist die kommunistische Erziehung im wesentlichen Kollektiverziehung?".[69] Diese Annahme, die er in der Literatur leicht finden konnte, wie Stolz betont, wird von ihm im Verweis auf die „Dialektik von Kollektiv und Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter" und im Blick auf das „System von Methoden der Erziehung" diskutiert, d.h. noch sehr allgemein und in den bekannten Formeln, die Forschungsbedarf anzeigen, aber noch keine Lösungen für die offenen ‚Wie'-Fragen anboten.[70] Offen war damit zumindest die Frage nach den „Inhalten der kommunistischen Erziehung".[71] Horst Adam und Wolfgang Eichler, ebenfalls allgemeine Pädagogen, widmeten sich diesem Thema in einem speziellen Problemmaterial. Sie konzentrierten sich in ihrer Antwort auf das gegebene Bildungssystem, stellten sogar die Frage, ob für die Inhaltsfrage der kommunistischen Erziehung „andere Kriterien als bei der Bestimmung des Inhalts des Unterrichts bzw. der Allgemeinbildung überhaupt erforderlich" sind.[72] Sie repetierten entsprechend die gegebene Erziehungsorganisation und ihre Ziele (und die Texte ihrer Theoretiker), schon jetzt die Erzeugung von „Wehrbereitschaft" ebenso eingeschlossen wie ein „klassenmäßiges Freund-Feind-Bild"[73]. Dann konnten sie allerdings zu diesem Zeitpunkt nur als

---

69 Stolz' „Konzeption für Referat auf 2. APW-Plenum". Arbeitsberatung beim Präsidenten. APW, Sign. Mappe 521, zit. Bl. 6. Danach behandelt Edgar Drefenstedt das komplementäre Thema: „Das Problem der Persönlichkeitsentwicklung […]". Ebd., Bl. 8-11.

70 Diese Diskussion von „Mitteln und Bedingungen für [die] Realisierung" der kommunistischen Erziehung rückt auch Stierand ins Zentrum der Überlegungen. In der Frage nach „den Beziehungen zwischen Mitteln, Bedingungen und Zielen der kommunistischen Erziehung". Zit. nach Benner/Kemper 2005, S. 237. Seine Argumentation liegt auf der Linie der APW-Diskussion, also keineswegs im Gegensatz dazu. Das suggerieren Benner/Kemper sogar in der Unterscheidung von Wissenschaftstypiken, wenn sie eine Disjunktion von „normativ-instrumenteller Erziehungswissenschaft und marxistischer Sozialwissenschaft" konstruieren und an der Opposition von Neuner- bzw. APW-Forschung hier und Stierand dort zu belegen suchen. Vgl. ebd., S. 231-244. Stierands These, dass die Realisierung kommunistischer Erziehung „unmittelbar durch den Entwicklungsstand der Gesellschaft" bestimmt werde (ebd., S. 238) und man Persönlichkeitsprobleme deshalb zu Gunsten sozialstruktureller Referenzen ignorieren könne, wird sich im weiteren Verlauf als eine der Prämissen herausstellen, die in der APW selbst angesichts der eigenen Forschung als falsch ad acta gelegt werden.

71 Die thematisiert ein eigenes „Problemmaterial zum Inhalt der kommunistischen Erziehung" von Mitarbeitern der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Horst Adam und Wolfgang Eichler) im Dezember 1975 (vgl. DIPF/BBF-A, APW, Sign. 16444, darin eine „Manuskriptsammlung: Kommunistische Erziehung"). Dieses Material geht noch einmal, und unverändert, in die Beratungen des Präsidiums vom 20.9.1982 ein. Das zeigt die Stabilität und Kontinuität des Problems, Inhaltsfragen sind dann begleitet von Beratungsergebnissen über „Probleme der Ideologietheorie mit Konsequenzen für die kommunistische Erziehung", die eine einschlägige AG vom 20.9. und 2.12.1982 vorgelegt hatte.

72 Erziehung. APW, Sign. 16444, Bl. 66.

73 Ebd., Bl. 34-35.

Forschungsprobleme auflisten,[74] was man als Antwort gesucht hatte. Gleichwie, das Bildungssystem bildete zunächst den Fokus für die gesuchte Form der staatlich organisierten politisch-ideologischen Erziehung. Hier und da wurde in dieser frühen Phase selbst der „Unterricht" noch einmal in die „führende Rolle im Prozeß der sittlichen Erziehung der Schüler"[75] gerückt, d.h. als so zentral konzipiert wie in der frühen Bildungspolitik der DDR, als die „Unterrichtsstunde" – dem sowjetischen Vorbild entsprechend – als das zentrale Medium der Realisierung der pädagogischen Ambitionen galt.[76]

Aber die Verlegenheit, die sich in diesen Prämissen und solchen Vorschlägen zeigt, wirkte sich in der weiteren Arbeit aus. Dazu gehört auch die von Margot Honecker angestoßene und in den Vorgaben des Pädagogischen Kongresses aufgenommene konstant starke, in den Ergebnissen indes letztlich immer neu für unbefriedigend erklärte Konzentration auf Moralerziehung und auf kommunistische Moral. Sie wurde quasi als differentia specifica zum genus proximum sozialistischer Erziehung betrachtet und veranlasste kontinuierlich die Suche nach erfolgversprechenden Praktiken der Moralerziehung.[77] Aber die Konzentration auf Moralerziehung war nicht nur Teil der konstanten Suchbewegungen, sondern auch stabiler Indikator für die Verlegenheiten bei der Bestimmung der wirklichen

---

74 Ihre Arbeit gehört in den Kontext der Entwicklung des „Perspektivplans der pädagogischen Forschung 1976 bis 1980" und ist für die „Grundrichtung I – ‚Wissenschaftliche Grundlagen der kommunistischen Erziehung im Schulalter'" verantwortlich. Vgl. ebd., Bl. 1.

75 Das statuiert im Vorfeld der internationalen Beratungen von 1975 der (aus der Sowjetunion stammende) „Entwurf der Vorschläge zum Forschungsprogramm zum Thema ‚Die kommunistische sittliche Erziehung'" in: APW, Sign. 7672, Bd. 1, Anlage 2, S. 10; allerdings werden schon „Inhalt" und „Organisation" von Unterricht unterschieden und die große Rolle des „Schulkollektivs" betont.

76 Vgl. Geißler 2013, S. 829-830.

77 Die Forschungsberichte dazu blieben bis 1989 ein Thema: Im Februar 1983 gab es vom Institut für Erziehung der APW (IfE) einen Literaturbericht „Zu Erkenntnissen, Standpunkten und Problemen der moralischen Erziehung" (DIPF/BBF-A, APW, Sign. 11106, Bd. 4,1). 1983 war auch die „Dialektik von ästhetischer (literarischer), weltanschaulicher und moralischer Erziehung" zusammen mit der Akademie für Gesellschaftswissenschaften verhandelt worden (APW, Sign. 11164). In: APW, Sign. 11106, Bd. 4,2 findet sich die Vorlage „Moralaneignung durch Kinder und Jugendliche und die Herausbildung von aktivem moralischen Handeln" im Kontext der "Erziehungskonzeption (letzte Fassung)"; APW, Sign. 11106, Bd. 4,3 liefert das Material „Moralerziehung der Schüler" (mit 135 Seiten und Anlagen) aus dem IfE; die am 14.10.1984 vorgelegte empirische Untersuchung über „Moralaneignung durch Lehrlinge" findet sich in APW, Sign. 11106, Bd. 4,2; von Döbert gibt es eine ausführliche Studie zur moralischen Erziehung (1986) und zu der immer wieder diskutierten Frage nach der besten Form und den Effekten „ethischer Gespräche". In der Diskussion des Zwischenstandes der Arbeiten zum Bilanzmaterial 1985 wird „moralisches Wissen" zu den „Hauptproblemen" gerechnet (Aktennotiz Günther, 14.2.1985). „Werte und Wertaneignung im Sozialismus" ist allerdings noch Thema eines Kolloquiums am 2.3.1989 (ebd.); Döbert, Korst und Kirkamm legen dort ein paper zum Thema „Zur pädagogischen Führung erziehungswirksamer ethischer Gespräche mit älteren Schülern" vor und markieren die immer noch offenen Fragen.

Eigenart und besonderen Praxis kommunistischer Erziehung. Das Thema, das wurde unübersehbar, war nicht wirklich eindeutig präzisiert. Es war wohl auch deshalb nicht präzise und systematisch eindeutig klärbar, weil selbst die „Prinzipien in der Pädagogik als Wissenschaft" unklar waren, wie Günther im Blick auf das zur Überarbeitung anstehende grundlegende Lehrbuch der Pädagogik[78] und die anstehende Debatte auf der 2. Plenartagung der APW und damit auch für das Thema kommunistische Erziehung 1975 als Ausgangslage notierte.[79] Forschung lag also nahe. Aber die führte nicht so rasch zu neuen Ergebnissen, weitere Forschung wurde notwendig.[80]

In einer Arbeitsberatung beim Präsidenten der APW wurde deshalb am 30.08.1976 zur Vorbereitung der 3. Plenartagung der APW eine Konzeption für die Arbeitsgruppe „Allgemeine Probleme der kommunistischen Erziehung im Unterricht" diskutiert, hier schon deutlich spezifiziert: auf die Arbeit in den einzelnen Unterrichtsfächern oder in Erwartungen an die Leitungspersonen in Schulen und auch mit einer Vorlage versehen, die Forschungsaufgaben an die weiteren Akteure in den Hochschulen und Universitäten der DDR formuliert, und zwar als „Programm der praxisanalytischen Untersuchungen".[81] Damit wurde auch die Konzentration auf die Schule aufgegeben. Die Frage nach der Bedeutung von „Arbeits- und Lebensbedingungen" in der Realisierung der Ziele wurde vielmehr parallel seit 1976 in den Themenkatalog aufgenommen.[82] 1983 wurde die „außerunterrichtliche Erziehung" ausdrücklich unter der pragmatisch wie forschungstheoretisch zentralen Frage thematisiert, „worin die spezifischen und unersetzbaren Potenzen der außerunterrichtlichen Tätigkeit bei der Persön-

78 Neuner 1998 berichtet die Details der internationalen Arbeit an dem Lehrbuch und die konzeptionellen Probleme, die dabei aufgetreten sind.

79 Günther in: APW, Sign. 0.0.1., Mappe 521, Bl. 20, in seinen „Konzeptionellen Bemerkungen".

80 In einer „Gesamteinschätzung der Entwicklung der Forschung auf dem Gebiet der pädagogischen Wissenschaften 1976/77" vom 30.1.1978 werden von der APW einerseits „Fortschritte" (APW, Sign. 0.0.1., Mappe 563, Bl. 5) festgehalten, andererseits auch offene Fragen bei zentralen Themen, u.a. für „Gestaltung des Erziehungsprozesses, der Kollektiverziehung, der Arbeitserziehung, der Erziehung zur Disziplin und Ordnung und der Familienerziehung" (APW, Sign. 0.0.1., Mappe 563, Bl. 5). Für die anfangs erinnerten „Hauptaufgaben", zu den an erster Stelle die „Grundlagen der kommunistischen Erziehung" genannt werden, ist das ein Problem, entsprechend werden Forderungen „zur empirischen Fundierung der pädagogischen Forschung" formuliert (Bl. 5 vs.) (insgesamt: APW, Sign. 0.0.1, Mappe 563, Bl. 4 -10).

81 APW, Sign. 0.0.1., Mappe 539. Die hier noch fehlenden historischen und philologischen Schulfächer kommen später hinzu. Vgl. DIPF/BBF-A, APW, Sign. 8704, sowie systematisch: DIPF/BBF-A, APW, Sign. 11297, Bd. 3. Dabei sind aus der APW beteiligt: die Vizepräsidenten I und II sowie das Institut für Erziehung.

82 Von der Betriebsgewerkschaftsleitung (BGL) der APW, bezeichnenderweise in den Winterferienlagern 1977 und 1978 und den Sommerferienlagern 1976 und 1977. Vgl. DIPF/BBF-A, APW, Sign. 9897.

lichkeitsentwicklung bestehen“[83]. Auch für diese Frage wurden zunächst alte erziehungspolitische Strategien und Institutionen, z.B. die Jugendweihe und die „Massenpolitische Arbeit“, dem neuen Thema eingeordnet,[84] ehe die eigenständige Forschung für dieses Problem einsetzte. Bevor nach 1980 das „Problem der kommunistischen Erziehung“ systematisch und umfassend in der APW – und jetzt primär als theoretisch schwieriges Problem – in einer eigenen Arbeitsgruppe aufgeworfen, koordiniert und zugleich mit „Konzeptionen der Forschung“ verbunden wurde, hatte also in einer ersten Phase eine eher tastende Sondierung und Erprobung der Arbeitsmöglichkeiten zum Thema bereits stattgefunden.

Referenzen der Themenkonstruktion: Forschungspartner und die politische Absicherung der Arbeit

Dabei war auch nicht allein die APW aktiv, schon weil sie die notwendige empirische Forschung selbst allein nicht leisten konnte. Von Beginn an, seit Ende der 1970er Jahre verstärkt, entwickelte sich eine themengebundene Kooperation nach außen. Es gab eigene Konferenzen, in der Forschungsplanung abgesicherte Kooperationen mit den Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, z.B. seit 1976 schon mit der Humboldt-Universität in der Erforschung der „sozialistischen Lebensweise bei der Schuljugend und bei jungen Arbeitern“,[85] themenspezifisch gelegentlich auch mit außerwissenschaftlichen Instanzen, wie bei der Analyse der Arbeit „informeller Gruppen“ wie Punks und Skin Heads. Bei diesem Thema „fand eine Diskussion mit Vertretern des M[inisterium] d[es] I[nnern], der Generalstaatsanwaltschaft, der Kriminalpolizei und anderer Wissenschaftsdisziplinen statt“.[86] Und nur am Rande und bevor man sich hier kritisch erheben mag: Polizeiakten waren und sind auch im Westen eine intensiv gesuchte Quelle der

83 DIPF-BBF-A, APW, Sign. 0.0.2, Mappe 110, Präsidiumsberatungen am 16.5.1983, TOP 1, Bl. 1. Auch im Blick auf die zur Orientierung der Praxis geplante Broschürenreihe „Kommunistische Erziehung“. Vgl. für die Details Anm. 121.

84 Vgl. DIPF/BBF-A, APW, Sign. 9898, hier die BGL der APW. Dort sind die Protokolle der Kommission „Kommunistische Erziehung der Kinder“ für die Beratungen zum Thema Jugendweihe für die Zeit von 1975-1980 präsent (neben den Belegen für die Gestaltung der Weihnachtsfeiern der Betriebsangehörigen).

85 Das ist Teil des APW-Perspektivplans 1976-1980 für die Universität und für die Kooperation mit Artur Meier; für Details und das weitere Schicksal dieses Projekts vgl. auch Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Kos, Olaf: Die Sektion Pädagogik F.A.W. Diesterweg 1968-1991. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Stuttgart: 2002, S. 271-290, bes. S. 283-290 sowie Benner/Kemper 2005, S. 213-230.

86 So die Anm. 1, S. 1 im „Informationsmaterial ‚Informelle Gruppen‘“, Januar 1989, in: APW, Sign. 11106, Bd. 1,1; im Übrigen mit dem Ergebnis, dass „der theoretische Ansatz der vorliegenden Arbeiten sowie die gewonnenen Ergebnisse bestätigt“ wurden, mit der weiteren Erläuterung: „d.h. die gewonnenen Ergebnisse wurden durch diejenigen bejaht, die täglich mit Mitgliedern solcher Gruppierungen zu tun haben“, freilich mit der Einschränkung: „Über die Schlußfolgerungen gab es in einigen Punkten geteilte Auffassungen.“

Jugendforschung, und auch die APW übernahm wegen dieser Referenzen nicht den polizeilichen Blick, sondern argumentierte theoretisch und pädagogisch.[87] Diese Ausweitung der Themen ging auch in der APW selbst weiter. 1978 wurde in einer Arbeitsberatung im Präsidium der APW[88] die „bessere Nutzung der Verbindung von Schule und Betrieb für die kommunistische Erziehung der Schuljugend" und damit im Grunde das alte Thema der polytechnischen Erziehung aufgenommen.[89] Es wurden aber auch Themen behandelt, die man nicht als erste erwartet, z.B. 1979 über „Literaturunterricht und kommunistische Erziehung der Schuljugend",[90] aber aus dem historischen Kontext sehr wohl in ihrer Dringlichkeit für das politische System verstehen kann.

Die Suche nach Kooperationspartnern – und damit die sowohl wissenschaftliche als auch politische Absicherung der eigenen Arbeit – ging aber auch über die Universitäten oder themenrelevante Forschungsinstitute, z.B. das Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ) in Leipzig,[91] oder die Akteure der Jugendkontrolle hinaus. Schon an den genannten Debatten über Literaturunterricht waren in der Konferenz von 1978 neben der APW auch das Ministerium für Volksbildung und die Akademie für Gesellschaftswissenschaften (AfG) beim ZK der SED beteiligt; denn Literatur und Literaturpolitik waren nicht nur 1978, sondern im Grunde

87 Die Studie über „Informelle Gruppen" liest sich wie ein Exempel qualitativer Jugendforschung, samt beigefügtem biographischem Material, auch wenn man nicht die Indizien pädagogisch-politischer Sorge verkennen kann (wie andernorts in der Jugendforschung auch). Selbst im „Diskussionsmaterial" (das auch an die Politik ging), also in dem resümierenden Bericht über das gesamte Thema und unter Nutzung aller empirischen Studien des Problemmaterials, wird ausführlich erläutert, dass bei Punks, Skins und anderen Jugendaktivitäten primär „jugendkulturelle Stile" (vgl. Diskussionsmaterial in: Günther, Karl-Heinz (Leiter)/Kirchhöfer, Dieter/Neubert, Gerhard/Döbert, Hans/Steiner, Irmgard/ Scholz, Günter: Diskussionsmaterial. Bilanzmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW), Dienstsache 748 BG 100/386/88). Berlin 1988, S. 89) zu sehen sind und notiert wird sogar, dass die FDJ so erfolglos sei, weil sie die Wünsche der Jugend und ihre Artikulationsformen nicht verstehe – anders als die Kirchen, die ihnen eine angemessene Lebensform anbieten könnten, wie dort nüchtern konstatiert wird.

88 Das Thema ist beim Präsidenten erneut 1978 (in: Empirische Forschung, APW, DIPF/BBF-A, Sign. 8599) in einem Bericht über Forschungen präsent, die das Forschungszentrum Halle Neustadt in der Zeit von 1976-1978 durchgeführt hatte.

89 Vgl. APW, Sign. 0.0.1., Mappe 563.

90 DIPF/BBF-A, APW, Sign. 9724. Als Thema einer Konferenz an der neben der APW auch das Ministerium für Volksbildung und die Akademie für Gesellschaftswissenschaften beim ZK der SED, vertreten durch Hans Koch, teilnahmen. Aber Literaturpolitik war 1979 (erneut) ein brisantes Thema: Am 7. Juni 1979 hatte der Schriftstellerverband der DDR neun Autoren als Dissidenten ausgeschlossen, unter ihnen Stefan Heym, der schon 1976 zusammen mit zahlreichen anderen Schriftstellern und Künstlern gegen die Ausbürgerung Wolf Biermanns protestiert und damit die innere Krise der DDR manifest gemacht hatte, die sich ja auch in der Selbstverbrennung des Pfarrers Brüsewitz im August 1976 ebenso manifestierte wie im Konflikt mit Robert Havemann, der wenig später zu dem gegen ihn verhängten Hausarrest führte.

91 Trotz der Spannungen, die zwischen den Instituten bestanden, war das ZIJ immer wieder mit Arbeiten präsent, quasi als kritischer Hintergrund.

konstant in der DDR ein brisantes Thema. Sie war, von der Partei selbst propagiert, Teil der „Kulturrevolution",[92] die noch um 1960 den Arbeiter zur autonomen ästhetischen Gestaltung seiner eigenen Lebenswelt ermuntern und befähigen wollte. Literaturpolitik blieb aber, auch nach dem raschen Ende solcher Pläne, ein dauerhaftes Feld der Gefährdungen der internen Wahrnehmung der DDR-Welt. Dissidenz war auch ein Literatur- und Schriftsteller-Phänomen, Absicherung der pädagogischen Arbeit in diesem brisanten Feld mit den entscheidenden Instanzen also so angeraten wie selbstverständlich.

Die APW suchte diese Absicherung deshalb auch, mit Sinn für die Hierarchie der Instanzen und ihre Definitionsmacht, bis zum Schluss immer wieder politisch mit dem Ministerium für Volksbildung. Die Gespräche von Gerhart Neuner mit Margot Honecker waren dabei der basso continuo, weitere Kommunikation mit Vertretern des Ministeriums zu den folgenreichen Etappen stellte die problemspezifische Form des Kontaktes sicher.[93] In der konkreten wissenschaftlichen Arbeit suchte die APW Absicherung auch im ganzen Wissenschaftssystem, zuerst bei der AfG beim ZK der SED, und nicht nur in der Literaturpolitik, sondern vor allem bei den so zentralen wie konfliktbelasteten Themen, die sie aber notwendig behandeln musste, wenn sie kommunistische Erziehung klären wollte.[94] Unvermeidlich thematisierte man damit z.B. das ideologisch und politisch riskante Thema des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft und die damit verbundenen politischen Handlungsstrategien.

Vorsorglich, weil sich erste eigene und nicht unproblematische Ergebnisse abzeichneten, lud Günther am 25.01.1984 deshalb den führenden soziologischen Theoretiker der DDR und AfG-Mitglied Erich Hahn zu einem Vortrag zum

92 Zu „Kulturrevolution" gibt es noch 1987 ein Stichwort bei Laabs u.a. 1987, S. 218-219, durchaus positiv, mit Lenin konnotiert, denn „die sozialistische Umgestaltung des Bildungswesens ist wesentlicher Bestandteil der K[ulturrevolution]. und beeinflußt entscheidend ihre erfolgreiche Verwirklichung" (S. 218), aber bis zum „Anfang der 60er Jahre" (!) seien in den sozialistischen Ländern „wesentliche Aufgaben" bereits „gelöst" worden (S. 219). In dieser Argumentation fehlt auch eine deutliche Abwehr von Fehlformen der dabei denkbaren Praxis nicht, die u.a. im Austromarxismus, in der Proletkultbewegung, bei der „Ultralinken in Westeuropa" oder in dem „auf rückständiges, ‚stadtfeindliches' bäuerliches Denken gestützten maoistischen Konzept einer ‚Kulturrevolution'", von denen sich die richtige K. „prinzipiell" (S. 219) unterscheide.

93 1987 z.B. wurde das „Bilanzmaterial zu Erfahrungen und Problemen bei der Führung und Gestaltung der Erziehungsarbeit […] insbesondere bei der Übertragung von Verantwortung an die Schüler zur Gestaltung ihres kollektiven Lebens" im Entwurfsstadium im März der Hauptabteilung Erziehung des MfV vorgelegt, die anschließende Arbeit am Entwurf geschah „unter Berücksichtigung der Hinweise", die die APW von dort bekommen hatte (so das auf den 16.4.1987 datierte Protokoll der „Beratung der Leitgruppe ‚Erziehungsforschung' am 6.4.1987", an der u.a. Günther, Kirchhöfer, Scholz, Hippmann und Neubert teilgenommen hatten sowie aus dem MfV OStR Nehmer (Nachlass Günther, DIPF/BBF-A, Sign. GÜNTH 3) – aber das bedeutet nicht, dass sie ihre eigene Linie revidiert hätte. Vgl. 3.4 und 3.5).

94 Einzelnachweise zu den im Folgenden genannten Themen und Terminen für 1984 (AfG) und auch für den Vortrag von Meier 1984 in: APW, Sign. 11164.

Thema „Problemkreis ‚Individuum – Kollektiv – Gesellschaft'"[95] ein. Gleichzeitig fragte er bei Heinz Hümmler, ebenfalls AfG-Mitglied, einen Vortrag zum Thema „Gesellschaftsstrategie" an, um zu wissen, wie die Erziehungspolitik quasi amtlich-theoretisch eingeordnet wurde. Für das Problem der Subjektkonstruktion wiederum hatte die APW bereits 1981 mit Hans Koch (AfG)[96] kooperiert.[97] Koch war ebenfalls beteiligt, als 1983 die „Dialektik von ästhetischer (literarischer), weltanschaulicher und moralischer Erziehung"[98] behandelt wurde. Für die systematische gesamtgesellschaftliche Bedeutung des Themas ‚kommunistische Erziehung' spricht auch, dass schon 1983 als Option sondiert wurde, ob Günther nicht „evtl. Einleitende Bemerkungen zum 7. Plenum des ZK der SED, der Konferenz des ZK mit den Gesellschaftswissenschaftlern und Konsequenzen für unsere Arbeit" darstellen wolle[99]. 1983 hatten auswärtige Referenten auch das Thema Medien und Freizeit unter der Perspektive abgehandelt, wie sich von da aus die „Ermittlung, Verwertung und Beurteilung von Erziehungsergebnissen" darstellt[100]. Der – hauseigene – APW-Bildungssoziologe Artur Meier hatte schließlich (am 21.11.1983) über das Kernproblem der kommunistischen Erziehung in der gesellschaftlichen Situation der DDR referiert, denn sein Thema war „Soziale Erfahrungen und kommunistische Erziehung", also die Spannung von Erziehungsambition und autonomer Welterfahrung der Adressaten.
Dabei darf man sich den Verlauf und die Wirkung dieser Veranstaltungen nicht so vorstellen, als hätten die auswärtigen Gäste, gestützt auf ihre prominente Stel-

95 Dabei dürfte der APW Hahns Position durchaus bekannt gewesen sein, denn seine Vorstellungen zum Thema „Zur soziologischen Erkenntnis der Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft" hatte er schon 1968 vorgetragen, in intensiver Auseinandersetzung sowohl mit der westlichen Soziologie, besonders der Soziologie von „Gruppe" und „Sozialisierung", u.a. gegen René König, als auch mit den DDR-eigenen Forschungen von Walter Friedrich, z.B. Friedrich, Walter: Jugend heute. Berlin 1964. Das theoretische Problem war für ihn, was eigentlich soziale „Determination" bedeutet (und damit auch was Erziehung heißt). Seine Annahmen über „Die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit, Erfahrungen aus der soziologischen Forschung in der DDR" finden sich auch schon früh, 1971, empirisch damals vor allem aus der Betriebssoziologie abgesichert. Vgl. Hahn, Erich: Theoretische Probleme der marxistischen Soziologie. Köln 1974, S. 121-168, 169-185).

96 Hans Koch (1927-1986) war nicht nur Mitglied der AfG (seit 1977 Direktor des Institutes für Kultur- und Kunstwissenschaft der AfG) und seit 1982 Mitglied des Präsidiums des Kulturbundes, sondern auch des ZK der SED. 1986 hielt er auf einer Plenartagung der APW einen Vortrag zum Thema „Ästhetische Kultur und kommunistische Erziehung". Vgl. Koch, Hans: Ästhetische Kultur und kommunistische Erziehung. In: Ders.: Kulturfortschritt im Sozialismus. Berlin 1986, S. 243-261. Zum Kontext siehe die Hinweise zur Ästhetik im Abschnitt 3.4.

97 Aus dem Projekt „Literatur und kommunistische Erziehung", das im Zentralen Forschungsplan vorgesehen war (Ziff. 09.03) lag 1981 ein Gesamtmanuskript von 120 Seiten vor; dem Redaktionskollegium gehörte u.a. wieder Hans Koch (AfG) als Leiter an. Vgl. APW, Sign. 11164.

98 Zu diesem Thema referierten am 3.3.1983 Hans Koch sowie Regina Hager (AfG), Lothar Bisky (AfG) und Wilfried Bütow (APW/IG). Vgl. APW, Sign. 11106, Bd.4,1.

99 Vgl. APW, Sign. 11164, Anfrage vom 21.12.1983.

100 APW, Sign. 11164.

lung in hochrangigen Gremien oder durch ihre Expertise in der internationalen wissenschaftlichen Diskussion, den anwesenden Pädagogen nur bündig die letzte Wahrheit verkündet, die diese brav zu rezipieren und anzuwenden hatten. Auf Erich Hahns Referat z.B. gab es einen ersten Kommentar von Günther, und der hatte seine Pointe darin, dass er die Problemzugänge von Philosophie, Soziologie und Pädagogik deutlich unterschied und den eigenständigen Zugang der Pädagogen zum Thema Individuum und Kollektiv betonte. Andere Referate und Forschungskontexte wurden bei der weiteren Arbeit schlicht ignoriert, wenn sie nicht integrierbar waren. Artur Meier z.B. wurde entsprechend behandelt, als Person wie mit den Ergebnissen seiner Forschung. Auch das ZIJ war letztlich nicht in die APW-Arbeit integrierbar, denn es kultivierte einen eigenständigen, methodisch durchaus niveauvollen Stil empirischer Sozialforschung, der als Referenz bekannt war, aber nicht nur jugendpolitisch eindeutig ignoriert wurde.[101]

Die dichte Reihe solcher Vorträge in absichernd-legitimatorischer Intention begann im Winter 1983/84, in einer Situation, in der angesichts der eigenen Forschungsergebnisse definitiv sichtbar wurde, dass das Thema nicht zu behandeln war, ohne die grundsätzlichen theoretischen Fragen von Erziehung überhaupt in der APW und damit in der Erziehungstheorie und -forschung der DDR zu klären und damit auch die „Konzeption der Forschungen zur kommunistischen Erziehung der Schuljugend (1981-1985)“[102] zu prüfen und fortzuschreiben. Bereits 1980 hatte neben der empirischen ja auch die intensive theoretische Arbeit am Thema eingesetzt, die beide in die „Bilanzmaterialen“ mündeten, die 1988 den Konflikt erzeugten. 1982 lag schon eine solche Vielfalt von – auch theoretisch heterogenen –Texten und Befunden vor, dass eine Sichtung der Ergebnisse als eigenständige Arbeit notwendig wurde.[103] Spätestens mit Beginn der 1980er Jahre war das Thema auch primär zu einer Aufgabe der „Erziehungsforschung“[104] geworden (die ab und an auch als „Bildungsforschung“ firmierte[105]), und dann wurde auch

---

101 Das ist aus dem ZIJ selbst und von außen intensiv dargestellt worden, vgl. u.a. Friedrich, Walter/Förster, Peter/Starke, Kurt (Hrsg.): Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966-1990. Geschichte, Methoden, Erkenntnisse. Berlin 1999; Braun, Karl-Heinz/Schlegel, Uta: Walter Friedrich und die Jugendforschung in der DDR. Autobiografische und wissenschaftsgeschichtliche Dialoge. Hohengehren 2014.

102 Der Plan liegt als Umdruck aus der APW vor. Zu den Themen s.u. (3.3) Dekomposition.

103 Vgl. APW, Sign. 16444, dort findet sich eine „Manuskriptsammlung Kommunistische Erziehung“ für die Zeit von 1975 bis 1982.

104 Reisen in die Bruderländer kamen weiterhin vor, auch die Mitwirkung an der „Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder“, z.B. an der IV. Konferenz von 1981, zum Thema „Weltanschauliche Erziehung der Jugend“. Im März 1985 wurden z.B. mit dem Institut für Pädagogik der Ukrainischen SSR Forschungsergebnisse über „kommunistische Arbeitserziehung“ ausgetauscht. Vgl. DIPF/BBF-A, APW, Sign. 14140. Aber die Kooperation verlor relativ an Gewicht.

105 So z.B. in: DIPF/BBF-A, APW, Sign. 15931: „Ergebnismaterialien der Bildungsforschung“, die 1978 aus der IfE und der Sektion Erziehungswissenschaften und Fremdsprachen der TH Karl-Marx-Stadt vorlagen, u.a. zum Thema Schule-Betrieb und kommunistische Erziehung.

der Arbeitsprozess selbst und seine Koordination dauerhaft beim Präsidium der APW angesiedelt.
Der Erziehungshistoriker Karl-Heinz-Günther,[106] Vizepräsident der APW, blieb bis zum Ende der Arbeit der Leiter der einschlägigen, in wechselnder Zusammensetzung arbeitenden, relativ großen Arbeitsgruppe „Kommunistische Erziehung".[107] Er war eine Person mit eigenem theoretischem und persönlichem Profil innerhalb der APW und in der Riege der leitenden Erziehungstheoretiker der DDR. Günther war bis über das Ende der DDR hinaus überzeugter Sozialist (hätte sich aber wohl kaum selbst als „Kommunist" bezeichnet), aber schon nach seiner Herkunft und seinem weiteren Erleben zugleich eher ein reflektierter Teilnehmer als doktrinärer Agitator. Er wurde nicht zufällig in seiner Rolle von einem westlichen Beobachter, der ihn aus persönlichen Begegnungen kannte, als „the communist Bourgeois as victim"[108] attribuiert. Günther, der in seinen nach 1989/90 publizierten, auf Tagebuchaufzeichnungen beruhenden Memoiren das Thema allenfalls streift, ja sichtlich bemüht ist, es in seiner Bedeutung abzuwerten[109], ist im Arbeitsprozess selbst mit dem Thema sehr beschäftigt, auch mit eigenen politischen Standpunkten und theoretischen Positionen. Er verlor im Weiteren aber, wie die Akten zeigen, allmählich die definierende Rolle. Am Ende übernahm der Präsident der APW Gerhart Neuner selbst die leitende Auslegung der Befunde. Darin dokumentiert sich neben der theoretisch immer schwieriger werdenden Arbeit auch die zunehmende politische Brisanz des Themas.

In: DIPF/BBF-A, APW, Sign. 14.0.18-14.0.27 werden ebenfalls „Ergebnisse der Bildungsforschung" überliefert, hier u.a. mit einem Bericht über Schule und Pädagogik der BRD vom 1.6.1988.

106 In seinen Handakten setzen die Materialien zur kommunistischen Erziehung mit dem Entwurf eines Papiers „Probleme der kommunistischen Erziehung der Schuljugend" Berlin 1980 ein; das Titelblatt datiert auf den Februar 1980 (DIPF/BBF-A, APW, Sign. 0.4.26).

107 Die Teilnehmerliste der Sitzung der AG Kommunistische Erziehung verzeichnet z.B. am 22.12.1983 insgesamt 48 Mitglieder, die sich aus der APW, der AdW, der AfG, den Hochschulen und Universitäten und zentralen Einrichtungen wie dem ZIW oder der Militärakademie in Dresden rekrutierten, sowie zehn ständige Gäste, darunter die HA Wissenschaft des Ministeriums für Volksbildung und Vertreter der Pionierorganisation (APW, Sign. 11164). Die Staatsicherheit ist über die anwesenden Personen ebenfalls präsent.

108 So die Formulierung von Jürgen Herbst, Erziehungshistoriker in Madison (Wisconsin). Herbst, Jürgen: The Communist Bourgeois as Victim. Paedagogica historica, 40 (2004) 3), S. 335-339, zit. S. 335.

109 In den von ihm zitierten Auszügen aus seinem Tagebuch wird das Thema nur als eines unter anderen Arbeitsgruppenthemen genannt, für die er zwar zuständig war, an die er sich aber ebenfalls nicht weiter erinnert. Das ist erstaunlich, denn sie betrafen zentrale Themen der APW und der Bildungspolitik der DDR: „Kaum, daß ich mich nach einem Jahrzehnt noch erinnere, schon gar nicht an die Vielzahl der Akteure und der Themen – Arbeitsgemeinschaft Weiterentwicklung der Volksbildung, Arbeitsgemeinschaft Kommunistische Erziehung, Forschungsverbund Erziehung, Methodologieseminar [...]". Günther 2002, S. 664. Und er nennt noch weitere seiner bildungspolitischen, publizistischen und bildungshistorischen Aufgaben und Arbeiten.

2.3 Dekomposition und theoretische Modellierung des Problems oder: Von Konventionen der Forschungspraxis zur Theoriearbeit

Selbstverständlich waren die theoretischen und politischen Probleme nicht unabhängig voneinander, jedenfalls im Prozess nicht, aber auch deswegen nicht, weil die Forscher ihre Theorieüberlegungen immer neu auch ideologisch, vom Gedanken der Parteilichkeit aus – dann z.B. in einer als „gesellschaftstheoretische" Reflexion bezeichneten Denkbewegung – rechtfertigen und prüfen mussten. Aber man kann, nicht nur nachgehend und analytisch, die wissenschaftliche Konzeptualisierung des Themas, seine Dekomposition in Teilfragen und die theoretischen und methodischen Probleme der Forschung, von den politischen Referenzen der Arbeit durchaus unterscheiden, schon weil den Akteuren in der Bewertung und Diskussion der Ergebnisse solche Differenzen selbst bewusst wurden und waren. Anders gesagt, in den Debatten der wissenschaftlichen Pädagogik, innerhalb und außerhalb der APW, wurde eine deutliche Zäsur zwischen Politik und Forschung markiert.

Die forschenden und reflektierenden Akteure, das ist der wesentliche Ausgangspunkt, machten aus der politisch definierten „Hauptaufgabe" ein theoretisch definiertes und zu erforschendes, und zwar empirisch zu erforschendes „Problem" (und sie waren sich der kognitiven Dimension des Problembegriffs in der DDR-Wissenschaft[110] sehr wohl bewusst). Dabei blieben sie zwar, schon sprachlich, innerhalb der marxistischen Semantik und ihrer reflexiven Traditionen. Aber zu ihrer nicht geringen, im Grunde unerwarteten Leistung gehört auch, dass sie sowohl in der theoretisch-methodischen Dekomposition des Themas und seiner Übertragung in Forschungsthemen als auch in der Diskussion und Bewertung der Ergebnisse[111] selbst diese unterschiedlichen Referenzen benannten und je für sich diskutierten. Das gilt auch für die Differenz der grundlegenden politischen Ideologie und einer forschungsorientierenden Philosophie, zwischen Soziologie und den gesellschaftstheoretischen Implikationen der Tradition des wissenschaftlichen Sozialismus, und auch zwischen den Marx'schen Thesen über Erziehung und ihren eigenen – und den rezipierten – Aussagen der Erziehungsforschung.

---

110 Im Stichwort bei Laabs u.a. 1987, S. 307 wird ein „Problem" bestimmt als die „Widerspiegelung des Widerspruchs zwischen Wissen und Nichtwissen im Bewußtsein; ein spezifisches System von Aussagen und Aufforderungen (Fragen)". Das Thema wird auf den Unterrichtsprozess ausgelegt, ist aber auch wissenschaftstheoretisch präsent, schon in der Differenz von „subjektiven" und „objektiven" Problemen, und die Grenze zwischen Wissen und Nichtwissen wird nur von „objektiven" Problemen markiert. In der DDR-Philosophie gelten Probleme als „Triebkraft des Erkennens", wie das Standard-Wörterbuch sagt. „Problem" in: Klaus, Georg/Buhr, Manfred (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 11. Aufl. Leipzig 1975, S. 974. Auf die epistemologisch vergleichbare, reichhaltige westliche wissenschaftstheoretische Diskussion des ‚Problem'-Begriffs kann hier nur pauschal verwiesen werden.

111 Vgl. dazu unten den Abschnitt 3.

Man könnte angesichts des dann festzustellenden Reflexionsstands selbstverständlich immer noch diskutieren, ob die dabei praktizierte theoretische Modellierung und Forschung auch nach Theoriemaßstäben ‚Weltniveau' hatte, sich also vor diesem Hintergrund mit objektiven und nicht allein DDR-erzeugten theoretischen Problemen beschäftigte. Das kann man tun, wenn man sich darauf einigen könnte, mit welchen, z.B. erziehungswissenschaftlichen, Forschungen des Westens man diese Arbeiten vergleichen will. Man hätte dann in jedem Fall die Schwierigkeit, dass auch der Status dieser Forschungen, z.B. in der Bundesrepublik, in der Zeit bis 1990 keineswegs frei von Kritik an ihrer Qualität war. Solche Fragen interessieren im Folgenden deshalb allenfalls am Rande.

Etappen im Prozess der theoretischen Dekomposition

Wissenshistorisch interessiert zunächst die Arbeit im Prozess selbst. Die erste umfassende Dekomposition des Themas kommunistische Erziehung findet sich innerhalb der APW im „Problemmaterial" für 1980[112]; es ist eine Dreigliederung und sie bleibt in den jeweils übersichtshaft-abschließenden Texten stabil bis 1988. Untergliedert in drei (römisch gezählte) Kapitel mit insgesamt sieben (fortlaufend arabisch gezählten) Abschnitten geht es um die „I. Heranbildung des Bewußtseins und Verhaltens der Schuljugend". Dafür wurden in drei Abschnitten Zielvorgaben formuliert, die nur der heutige Außenbeobachter als Leerformeln liest, die ansonsten und für die Zeitgenossen als klare Zielvorgaben und zentrale strategische Optionen in der Arbeit am Thema gelesen werden mussten: „Höhere Qualität der politisch-ideologischen Erziehung", „Erziehung […] zur kommunistischen Moral" sowie, drittens und etwas überraschend, „Ästhetische Erziehung" lauten diese Groß-Themen. Die zuerst genannten sind aus der Rede Margot Honeckers auf dem VIII. Pädagogischen Kongress bekannt, der dritte Punkt ist in dieser Gewichtung[113] neu. Aber ästhetische Erziehung wurde 1980 als „eine der tragenden Grundlagen" der kommunistischen Erziehung eingeführt („Problemmateri-

112 Das geschieht in dem Papier „Probleme der kommunistischen Erziehung der Schuljugend" Berlin 1980; auf dem Titelblatt der gedruckten Broschüre leicht abweichend bezeichnet als „Entwurf Probleme der kommunistischen Erziehung der Schuljugend. Berlin, Februar 1980 (Problemmaterial)". In: Nachlass Günther. Materialien zur kommunistischen Erziehung der Schuljugend, 1980-1985, 1988. APW, Sign. 0.4.26, insg. 155 S. Wenn nicht anders markiert, stammen die im Folgenden genutzten Zitate für die theoretischen Überlegungen von 1980 aus diesem Text, künftig zitiert als „Problemmaterial 1980".

113 Bei Neuner 1975, S. 306 gibt es nur eine knappe Erwähnung; Neuner erinnert später allerdings daran, dass Pädagogen in Bulgarien, unterstützt auch durch „Ludmilla Schiffkowa, die Tochter des ersten Mannes in Partei und Staat", „das gesamte System der Erziehungswissenschaft um die ästhetische Erziehung herum aufzubauen gesucht" hatten. Neuner, Gerhart: Disziplinübergreifende Synthese in den Erziehungswissenschaften. Erfahrungen anhand des deutsch-sowjetischen Lehrbuchs Pädagogik. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin. Weinheim 1998, S. 33-54, S. 51, Anm. 14.

al 1980“, S. 49-77) und „als Prinzip des gesamten Unterrichts“ (ebd., S. 70)[114] bezeichnet. Dann folgt, „II.“, und ohne eigene Kapitelüberschrift, im vierten Abschnitt das Thema „Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und kommunistische Erziehung“, der Aufgabe gewidmet, die von Neuner wie Honecker bemühte zeitdiagnostische These vom nahe bevorstehenden Übergang zum Kommunismus und damit der Notwendigkeit kommunistischer Erziehung zu prüfen und, so wohl die Erwartung, im Ergebnis zu bestätigen. Im letzten Kapitel, „III.“, werden in weiteren drei Abschnitten operative Fragen der „Führung und Gestaltung des Erziehungsprozesses“ diskutiert, zunächst kriterial, im Lob der Ziele von „Aktivität, Selbstständigkeit [...] Verantwortungsbewusstsein“ für die pädagogische Arbeit insgesamt und für das Ideal der Persönlichkeit, dann auch ausgelegt auf den Zusammenhang von „sozialistischer Lebensweise und kommunistischer Erziehung“ sowie, im letzten Abschnitt, schließlich auf die „Organisation der Erziehung in der Schule“. Das Thema kommunistische Erziehung war also, bei Licht besehen, die Erziehung in der DDR insgesamt, in ihrer aktuellen Struktur und in ihren Entwicklungsmöglichkeiten, auf eine Zukunft hin gedacht, die auch über Erziehung mit herbeigeführt werden sollte, und die über das Attribut kommunistisch so vage wie umfassend codiert wurde.

Mit dieser Themenordnung von 1980 lag zwar eine erste und sehr breite, aber noch sehr konventionell detaillierende Dekomposition des Themas vor. Sie ist konventionell in ihrem pädagogisch bekannten Dreischritt: denn Ziele, gesellschaftliche Voraussetzungen für und Erwartungen an die Erziehung sowie Handlungskonsequenzen werden unterschieden. Die Strukturierung zeigt auch die klassische pädagogische Form, die mit einer Zeitanalyse und Defizitdiagnose einsetzt, gesellschaftliche und pädagogische Zielvorgaben formuliert und operative Konsequenzen zieht, also letztlich die „Wie“-Frage ins Zentrum rückt. Schließlich, diese Form der Themenstrukturierung ordnete sich dem herrschenden Erziehungsverständnis ein, das ja in der dialektischen Spannung lebte, dass Erziehung einerseits als „gesellschaftlich determiniert“ gedacht, die „Persönlichkeit“ andererseits als selbsttätig, ja schöpferisch beschrieben wurde.[115] In diesem Erziehungsverständnis wurden Schule und Leben als die entscheidenden Erziehungswelten komplemen-

114 Als Verantwortlicher wird in einer Randnotiz der Erziehungstheoretiker Heinz Frankiewicz bezeichnet, bis 1981 Direktor des Instituts für mathematischen, naturwissenschaftlichen und polytechnischen Unterricht der APW. Neuner hatte das Thema 1975 als integralen Teil der „allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit“ erwähnt. Neuner 1975, S. 306.

115 Knapp resümiert in Laabs u.a. 1987, s.v. „Erziehung“, S. 109-110. Hier wird „Erziehung im engeren Sinne“, abgegrenzt von der „ganzheitlichen E.[rziehung]“ (S. 110), sowie von „Erziehung im weiten Sinne“ (S. 111), die „auch als ‚E.[ziehung] durch das Leben‘ bezeichnet“ wird. Der Begriff Sozialisation ist systematisch in der DDR-Pädagogik nicht präsent, allenfalls soziale Formung. Westliche Konzepte der Sozialisationsforschung werden allerdings im Projekt „Lebensweise“ an der Humboldt-Universität rezipiert (vgl. Horn/Kemnitz/Kos 2002, S. 282-283) und von Artur Meier auch in der APW eingeführt.

tär und wohl auch, vielleicht schon im entwickelten Sozialismus, jedenfalls im Kommunismus, harmonisch zueinander gedacht bzw. als Aufgabe geordnet.
Überraschend an dieser frühen Problemkomposition, auch aus der Erziehungstheorie der DDR heraus,[116] ist allerdings der Abschnitt über die ästhetische Erziehung (und man versteht jetzt, warum Hans Koch aus der AfG als Gesprächspartner gesucht wurde). Hier wurden nicht nur die schönen Prämissen der klassischen Philosophie im Zitat über „das Schöne, Gute und Wahre in der Kunst und im Leben" („Problemmaterial 1980", S. 50) aufgenommen und das „Schöpfertum" (ebd., S. 59) als wesentliche Dimension der Persönlichkeit benannt. Als Praxis wurde die ästhetische Erziehung auch deutlich vom Schulfach abgehoben, als „Prinzip des gesamten Unterrichts" aufgefasst und in ihrer Bedeutung abhängig gemacht von der „Einwirkung eines ästhetischen Gesamtmilieus" (ebd., S. 60). Man meint, Schiller zu lesen, ohne dass man die DDR schon als ‚ästhetischen Staat' fingiert findet. Aber die theoretische Modellierung der Wirklichkeit und das Wirkungs- und Realisierungsproblem – zwanglos-zwingende Nötigung war ja die paradoxe Form, die Schiller der ästhetischen Praxis unterstellte – wurden hier in ihrem umfassenden Anspruch und in ihrer eigenen Problematik gesehen, unkonventionell, in einem Kontext, der Wirkungsfragen, die sich mit der ‚Individualität' der Persönlichkeit verbinden, durchaus als Problem kennt. Die „Verhinderung des Entstehens unerwünschter individueller Besonderheiten" („Problemmaterial 1980", S. 113) wird nämlich eigens angesprochen. Man fürchtete ihre Entstehung, besonders durch die unkontrollierte Nutzung der – westlichen – Massenmedien und der „imperialistischen Kultur" (ebd., S. 61), und versicherte sich der Mitarbeit der empirischen Medienforschung der DDR, wie sie u.a. (der spätere PDS-Vorsitzende) Lothar Bisky[117] bieten konnte, um dem ästhetischen „Gesamtmilieu" nicht hilflos ausgeliefert zu sein.
Die Formulierung dieser Themen und Aufgaben im „Entwurf" von 1980 ist eingebettet in die „Konzeption der Forschungen zur kommunistischen Erziehung der Schuljugend".[118] Sie erinnert einleitend an den VIII. Pädagogischen Kongress von 1978, formuliert die bemerkenswerte Vorgabe, dass in der Forschung

---

116 Die herrschende Lehrbuchliteratur kennt diese Betonung des Ästhetischen dagegen nicht. Vgl. nur Naumann 1975/1983 oder Mannschatz, Eberhard/Salzwedel, Werner: Pädagogische Theoriebildung und Erziehungspraxis. Berlin 1984. Salzwedel hatte seine Überlegungen von der Persönlichkeitsentwicklung aus konzipiert. Vgl. Salzwedel, Werner: Vervollkommnung der kommunistischen Erziehung und pädagogische Theoriebildung. In: Pädagogik 36 (1981) 2, S. 158-164.

117 Auf seine Arbeiten zur Medienwirkungsforschung wird ausdrücklich verwiesen.

118 „Konzeption 1980" in: APW, Sign. 0.4.26. In der „Konzeption der Forschungen zur kommunistischen Erziehung der Schuljugend (1981-1985)", S. 1 finden sich die bekannten Erwartungen, „die Qualität der kommunistischen Erziehung weiter zu erhöhen, die ganze Erziehung als klassenmäßige, revolutionäre Erziehung, als Erziehung zur kommunistischen Moral zu gestalten". Hier wird aus dem Protokoll des VIII. Pädagogischen Kongresses 1978 zitiert (nicht ganz wörtlich). Weitere Zitate und Nachweise aus dieser „Konzeption" in Klammern im Text.

die „Hinwendung [...] zu den realen Prozessen der Erziehung" zu verstärken (S. 1) und „die elementaren Fragen der alltäglichen pädagogischen Arbeit" (ebd., S. 12) ernst zu nehmen seien. Acht Themenbereiche werden hier der Erziehungsforschung der DDR in APW, Universitäten und Hochschulen vorgegeben,[119] mit detaillierten Vorgaben für die Fragestellung, die Untersuchungsdesigns und die Methoden der empirischen Forschung[120] sowie einer expliziten Betonung der wesentlichen Rolle von ‚Wie'-Fragen, also des „Wie der Erziehung" (ebd., S. 2). Bedeutsam ist auch der wiederkehrende Hinweis, dass das „Zusammenwirken" von Faktoren („wie innere und äußere Bedingungen dabei zusammenwirken") und die „Koordinierung der Disziplinen" unbedingt zu beachten und aufzuklären seien. Insgesamt erkennt man neben den Prämissen des Pädagogischen Kongresses auch das Fortwirken alter sozialistischer Annahmen, denn die „Erziehung an [sic] revolutionären Traditionen" (ebd., S. 18 ff.), eingeschlossen die Traditionspflege, wird eigens eingeführt.

Vom Institut für Erziehung der APW wurde schon 1982 auch die Praxisrelevanz der Forschungen mitbedacht und eine umfassende „Broschürenreihe über Probleme der kommunistischen Erziehung" konzipiert.[121] Die Akteure in der APW entwickelten dafür Zielvorgaben und Formen ihrer Realisierung, die seit 1986

---

119 Die Themen in der „Konzeption", versehen jeweils mit detaillierten Projektvorgaben, sind: „1. Soziale Erfahrungen der Schuljugend in ihrer Bedeutung für deren Bewußtseinsentwicklung und Vorbereitung auf die Arbeit. 2. Erhöhung der Wirksamkeit der politisch-ideologischen Arbeit mit der Schuljugend. 3. Organisation der erzieherischen Arbeit an der Schule, besonders unter dem Gesichtspunkt moralischer Erziehung. 4. Erziehung an revolutionären Traditionen. 5. Die Herausbildung moralischer Eigenschaften in der Arbeit der Schüler, besonders im Arbeitswettbewerb. 6. Entwicklung der Interessen und Bedürfnisse, des schöpferischen Denkens und Handelns, der Begabungen und Talente, bei den Schülern in der außerunterrichtlichen Tätigkeit und Freizeitgestaltung im Zusammenwirken von Schule und gesellschaftlichen Erziehungskräften. 7. Arbeit des Pädagogen mit der Schuljugend. 8. Zur wachsenden Verantwortung der Familie für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen und zum Zusammenwirken von Schule und Familie." APW, Sign. 0.4.26, „Konzeption 1980.

120 Im Themenbereich 3 (moralische Erziehung an der Schule) z.B. soll es „praxisanalytische Untersuchungen" geben, mit einem „Extremgruppenvergleich" von (je „fünf") erfolgreichen und weniger erfolgreichen Schulen, aber auch Gespräche mit Experten, zudem eine „experimentelle Erprobung von Untersuchungsmaterialien (Hausordnung, Schülerregeln etc.)" und die „Auswertung" vorhandener Erkenntnisse aus allen Disziplinen, nicht allein der Pädagogik („Konzeption 1980". APW, Sign. 0.4.26, S. 14-15.

121 Am 19.11.1982 bestätigte der Präsident der APW ein fünfseitiges Planungspapier, dessen definitive Fassung auf den 30.11.1982 datiert ist. In: APW, Sign. 0.4.26. Die Broschüren sind zwischen 1985 und 1989 bei Volk und Wissen erschienen: „Lehrer und Eltern als Partner im Erziehungsprozeß" (1987), „Traditionen und Erziehung im Schulkollektiv" (1986), „Erziehung zu Heimat- und Vaterlandsliebe" (1988), „Persönlichkeitsfördernde Zuwendung bei Erziehungsschwierigkeiten" (1987), „Interessante außerunterrichtliche Tätigkeit" (1985 u. 1988), „Der Klassenleiter und seine Thälmannpioniere" (…), „Erziehungsarbeit mit älteren Schülern" (1988), „Hausordnung und Erziehung zu sozialistischen Verhaltensweisen" (1989), „Arbeitswettbewerb und kommunistische Erziehung" (1986), „Lehrer-Schüler-Beziehungen und pädagogische Führung" (1989).

konkret der Praxis angeboten wurden. Auch diese Praxisorientierung wurde schulisch und lebensweltlich zugleich ausgelegt, mit starker Betonung der Erziehungsformen, die als typisch galten, also politisch-ideologische Erziehung, kommunistische Traditionen oder Arbeit/Polytechnik und Jugendorganisationen als Erzieher.

Methodisierung und Empirisierung der Erziehungsforschung – und die Folgeprobleme

Betrachtet man die Ergebnisse dieser Arbeit, kann man sagen, dass die Erziehungsforschung der DDR, auch in der APW und bei den mit ihr kooperierenden Partnern, mit diesem Thema ihre deutliche empirische Wende unternahm, engagiert in der Forschung, nicht sofort auf dem höchsten Niveau, aber doch realitätsnah und politisch bewusst, thematisch auch über die alte Konzentration auf das Bildungssystem hinaus erweitert. Diese Zäsur wurde auch intern wahrgenommen[122] und sogar extern als Modernisierungsschub bewertet.[123] Zu dieser intensiven Empirisierung und Theoretisierung gehörte eine im Duktus selbstkritische und interdisziplinär geführte Debatte über die eigene Erziehungstheorie.[124] 1983 wurde dabei von den führenden Erziehungstheoretikern der DDR die herr-

122 Eichler/Heimberger/Meumann/Werner halten nach einem Resümee einschlägiger Forschung über den Zusammenhang von Theorie und Handeln fest: „Die Pädagogik der DDR ist auch mit Hilfe dieser Diskussion in Bewegung geraten“ – und betonen dann noch die Übereinstimmung dieses Prozesses mit Erwartungen des ZK der SED und anderer Instanzen. Eichler, Wolfgang/Heimberger, Horst/Meumann, Eberhard/Werner, Bernhard: Praktisches pädagogisches Handeln − Ausgangspunkt und Ziel pädagogischer Theorie. Bilanz der Diskussion zu theoretischen und methodologischen Fragen der Pädagogik. In: Pädagogik 39 (1984), S. 406-428, zit. S. 35.

123 Ein höchst informierter und für Veränderungen in der DDR sensibler Beobachter aus der BRD wie Oskar Anweiler konstatierte 1988 in Anspielung auf die Roth'sche Programmforderung von 1962 eine „'realistische Wende' in der pädagogischen Theorie und Schulpraxis“. Er bezog sich vor allem auf „das differenzierte Herangehen an die Komplexität des Erziehungsgeschehens“. Anweiler, Oskar: Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen 1988, zit. S. 158, sagte aber auch, dass die „seit Anfang der achtziger Jahre“ (ebd., S. 148) sichtbare neue bildungspolitische Orientierung, d.h. „das politisch proklamierte Ziel der ‚kommunistischen Erziehung'“ (ebd., S. 156) als Merkmal der neuen Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung, „die bisherigen Ergebnisse der Schulerziehung, ihre Defizite und deren angestrebte Überwindung in das Blickfeld der Politiker, Erziehungstheoretiker und Schulpraktiker [rückt]“. Ebd., S. 156.

124 Die Diskussion in der AG „Auffassungen zum Erziehungsprozeß“ wurde für den 15. September angesetzt, fand aber erst am 16. Dezember statt. ,,Basis“ der Gespräche waren bereits vorgelegte Texte „vom 30.6.1983“. Damals waren „Auffassungen zum Erziehungsprozeß“ ausgehend von Neuner, Drefenstedt und Babanski (vgl. Autorenkollektiv unter der Leitung von Neuner, Gerhart: Pädagogik. Berlin 1989 und Neuner, Gerhart; Pädagogische Theorie und praktisches pädagogisches Handeln. Berlin 1982) diskutiert worden. Im Winter 1983 wurden diese und weitere Thesen intensiv behandelt. Günther sprach zum Thema Erziehungsprozess, über Struktur vs. Prozess referierte Eberhard Mannschatz, über operative Probleme der Erziehung Karlheinz Tomaschewsky, Werner Salzwedel über den Zusammenhang von Handeln und Prozess. Günther Scholz thematisierte in der Diskussion u.a. das Problem der „Einwirkung“ im Erziehungsprozess. Vgl. APW, Sign. 11164.

schende Lehre kritisch auf den Prüfstand gestellt. Erziehung wurde in den Dimensionen von Struktur und Prozess diskutiert, kritisch von Vorstellungen des Einwirkens abgegrenzt und auch der interdisziplinären Alternative ausgesetzt. Der Bildungssoziologe Artur Meier referierte klassische – westliche – Sozialisationstheorie, schon im Titel deutlich auf Durkheims These bezogen, dass Erziehung „socialisation méthodique“ sei.[125] Meier verwies auch ausdrücklich auf die methodischen Konsequenzen, wenn er eine „Mehrebenenanalyse von Sozialisation und Erziehung“ forderte. Meier fand für seine Thesen zwar weder sogleich Nachahmer noch geschah die Übernahme dieser Theoriesprache, aber Sozialisationstheorie gelangte als Thema und theoretische Option auf den Tisch und blieb als Referenz in den Diskussionen über kommunistische Erziehung bis 1989/90 erhalten (im Übrigen nicht nur in der hier diskutierten Erziehungsforschung[126]).
Auch weitere Forschungen des Klassenfeindes werden genutzt, z.B. für das viel diskutierte und sperrige Thema der Moralerziehung. Günther z.B. lässt sich einen einschlägigen Text von Günther Schreiner exzerpieren, der ihn gleichzeitig mit der wohl folgenreichsten Theorie der Moralentwicklung der damaligen Zeit, der von Lawrence Kohlberg, kritisch-distanzierend vertraut macht.[127]Andere Autoren

125 Meiers Referat hat den Titel: „Erziehung und Sozialisation als gesellschaftliche Prozesse“. Vgl. ebd. Er eröffnet mit „1. Erziehung als methodische Sozialisation [sic]“, mit der Durkheim-Definition, den er hier zwar nicht zitiert, aber kennt, denn in Meier 1974 werden sowohl die „Regeln der soziologischen Methode“ (in der Edition René Königs, Neuwied 1961) als auch Durkheims Thesen zu „Education, its Nature and its Role“ von 1911 zitiert, erstaunlicherweise in einer englischen Version des 1911 zuerst französisch von F. Buisson publizierten Textes. Meier interpretiert Sozialisation als klassenspezifische Sozialisation v.a. durch Arbeit und verweist methodisch auf die „Mehrebenenanalyse von Sozialisation und Erziehung“. Dafür unterscheidet er vier Ebenen: von „Klassen und Schichten“ über „sozial-demografische Gruppen“ und „soziale Organisationen“ bis auf die Ebene „sozialer Interaktion“. Meier 1974, S. 5 ff. Meier macht diesen Rekurs auf westliche Theorie- und Methodenstandards wohl auch deswegen, weil er schon früh „die bildungssoziologische Theorie das schwächste Glied“ in der „Soziologie des Bildungswesens“ als auch in der notwendig anzusetzenden „Einheit von Theorie, Empirie und Methode“ nannte. Ebd., S. 11.

126 Olbertz z.B. hat in seiner Dissertation in der abschließenden Diskussion von Perspektiven der weiteren Forschung gegen das Erkenntnis- und Wirkungsdefizit der DDR-Hochschulpädagogik intensiv die Hochschulsozialisationsforschung des Westens, vor allem Ludwig Huber, rezipiert und positiv bewertend empfohlen. Vgl. Olbertz, Jan Hendrik. Akademisches Ethos und Hochschulpädagogik – eine Studie zu interdisziplinären theoretischen Grundlagen der moralischen Erziehung an der Hochschule. Diss. B. Universität Halle-Wittenberg 1989.

127 Er bestellt ein Exzerpt von Schreiner, Günther: Moralische Entwicklung als dialektische Bewegung. In: Bildung und Erziehung 36 (1983), S. 227-240. Vgl. Forschungsergebnisse. APW, Sign., 11106, Bd. 2. Schreiner kritisiert hier Kohlbergs Stufen der Moralentwicklung und plädiert für ein Modell, das die Entwicklung dialektisch und spiralförmig konzipiert, also nahe an den Denkformen Günthers.

rezipierten die wissenschaftstheoretischen Debatten und forschungsmethodischen Kontroversen des Westens (neben bildungspolitischen Texten).[128]
Anders als in den Methodendebatten und in den sehr konkreten Vorgaben für die Erziehungsforschung führte diese Grundsatzdebatte über die Erziehungstheorie, wie man im Prozess sieht und aus der Distanz noch deutlicher erkennt, nicht zu einer eindeutigen Lösung oder gar zu einem expliziten theoretischen Konsens, sondern eher zu einer Steigerung der Problemlage. Das hatte mit den vielfachen Referenzen zu tun, in denen diese Debatte platziert wurde. Die dialektische Struktur der Problemvorgabe – Erziehung als gesellschaftliche Determination und als je individuelle (Selbst-)Konstruktion der Persönlichkeit – half nicht, sondern komplizierte, schon weil die Relationen sich rasch vervielfältigten und die Bezugspunkte der Diskussion nicht immer eindeutig waren: „Dialektik", das systemtypische Schibboleth, galt für das Verhältnis von Individuum und Kollektiv, von Struktur und Prozess, von Bildungs-„Wesen" und Erziehungs-„Situation", von Theorie und Praxis, von Forschung und Handeln, von Politik und Pädagogik, historisch und systematisch (etc.). Gleichzeitig waren bei der Diskussion dieser Themen immer auch unterschiedliche theoretische Referenzen im Spiel, die man nicht einfach ignorieren konnte: die Tradition von Marx, die aktuelle Umwelt mit der AfG, der SED, dem ZK sowie die anderen Disziplinen, denn auch die Philosophie diskutierte ja die Theorie der Persönlichkeit oder die Dialektik, und die Soziologie sprach ebenfalls mit.
Daneben wussten die Pädagogen aber auch, zumal Günther, der das immer wieder aussprach, dass die DDR-Pädagogik die Probleme nicht erfindet, sondern dass es eine (deutsche) pädagogische Reflexionstradition gab, die auch etwas zur Sache wusste und erkennbar (latent) fortwirkte. Das zeigte sich z.B. dann, wenn die „Spezifik der Erziehung" mit dem Verweis auf „das erzieherische Grundverhältnis zwischen Erziehern und Kindern"[129] erläutert wurde, oder wenn bei der

128 Wolfgang Brezinka wird insofern in seiner bekannten Doppelrolle beachtet, als besorgter Beobachter der Praxis der Erziehung und als Wissenschaftstheoretiker. Für das Erste steht das Exzerpt eines Artikels aus einer Tageszeitung: Brezinka, Wolfgang: Wieder lieben lernen, was zu bewahren sich lohnt. In: Die Welt 13.11.1982. In: Materialien zur moralischen Erziehung, ebd. Bd. 1,7. Im Kontext (ebd.) finden sich auch weitere vergleichbare Exzerpte, u.a. eines Textes der Berliner Bildungspolitikerin Laurien, Hanna-Renate: Die Wahrheit ist konkret. Was Erziehung und Schule zur Bewältigung der Zukunft leisten können. Die Zeit 19.11.1982. Auch für den Wissenschaftstheoretiker Brezinka gibt es eine intensive Rezeption zumal in der Allgemeinen Pädagogik, u.a. von Möller, Heidemarie: Kritische Auseinandersetzung mit Wolfgang Brezinkas Auffassung über die Gesetze der Erziehung. Ein allgemein-pädagogischer Beitrag zum Theorieverlauf wissenschaftshistorischer Forschungen (1989). In: Eichler, Wolfgang (Hrsg.): Erziehung als Moment der Gesellschaftsentwicklung. Heidemarie Möllers Beitrag zur Theorie und Methodologie einer Allgemeinen Pädagogik in der DDR. Frankfurt a.M. 2009, S. 199-206.

129 Mannschatz/Salzwedel 1984, S. 44. Mannschatz in dem Kapitel „Erziehung in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft als Grundlage und Zwecksetzung für die pädagogische Theorieentwicklung" (ebd., S. 25-136). Daneben nennt er, gut triadisch, „Führung in Gestalt von

Funktions- und Wirkungsfrage implizit das alte pädagogische Autonomieproblem durchschien, ohne dass man sich der kritisierten Formel der ja seit langem abgelehnten geisteswissenschaftlichen Pädagogik bediente. Aber die Eigenlogik der Erziehung wurde deutlich gesehen, und sei es nur, wie in der alten Pädagogik des 19. Jahrhunderts, an den „Fehlformen" individueller Entwicklung.

Alte, ja klassische Fragen der pädagogischen Theorie, auch solche nach der „Wirksamkeit" der Erziehung und ihrer Messung, wurden also zum Problem (1984/85, S. 11-12), eigene Begriffe und Konzepte wurden eingeführt und sogleich kritisch diskutiert. Erziehung, so generalisierend, müsse „als […] Prozess aktiver Aneignung" (S. 12) begriffen werden, aber die Forschung werde „der Anforderung an eine komplexe Sicht auf kommunistische Erziehung noch nicht gerecht" (S. 8, Herv. i. Orig.). Nur „zum Teil", so die Kritik, werde „die Ebene der tatsächlichen pädagogischen Arbeit des Lehrers getroffen", weder „Erziehung im Unterricht" noch „polytechnische Erziehung" würden angemessen untersucht und beurteilt, weder für die Wirkung des Unterrichts noch für die determinierende Kraft der gesellschaftlichen Verhältnisse gäbe es eindeutige Lösungen. Vor allem über die Schwäche dieser alten, in der sozialistischen Erziehungstheorie kultivierten Annahme der gesellschaftlichen Determination hatte man nicht nur aus der eigenen pädagogischen Erfahrung, sondern auch von Soziologen wie Meier oder Philosophen wie Karl-Friedrich Wessel gelernt. Wessel z.B. war ebenfalls an den Diskussionen beteiligt und hatte starke Wirkungsannahmen gesellschaftlicher, etwa sozialistischer Verhältnisse, wie sie allgemeine Pädagogen wie Stierand noch vertraten, schon früh scharf kritisiert.[130] Solche Kritik an simplen und starken Wirkungsannahmen der gesellschaftlichen Verhältnisse bildeten auch den Hintergrund des (oben erwähnten, von A. Meier inspirierten) Projekts „Sozialistische Lebensweise", das an der Humboldt-Universität seit den späten 1970er Jahren realisiert wurde.[131]

Aneignungsgegenständen" (S. 47), also das curriculare Thema, ferner den Ziel-Mittel-Wirkungszusammenhang, und zwar so, „daß beabsichtigte Wirkungen mit einem hohen Grad von Wahrscheinlichkeit eintreten" (S. 55) – also „Determination" nur probabilistisch gedacht wird.

130 Wessel diskutiert am Thema der „Anpassung" z.B. die ja nicht selten in der DDR vertretene These, dass abweichendes Verhalten dem Stadium der gesellschaftlichen Entwicklung nicht mehr entspreche, und sagt scharf: „Es wäre allerdings falsch zu behaupten, in der sozialistischen Gesellschaft würde der nihilistischen Anpassung [d.i. eine Anpassung, die nicht „gesellschaftlich orientierte Anpassung" ist, - H.-E.T.] einfach durch die sozialistische Wirklichkeit begegnet". Wessel, Karl-Friedrich: Pädagogik in Philosophie und Praxis. Berlin 1975, S. 121. „Im Gegenteil, es gibt Entwicklungsphasen im Sozialismus, in denen nihilistischen Tendenzen große Aufmerksamkeit gewidmet werden muß". Das sei nicht anders als im Kapitalismus, nur würden „im Sozialismus solche Tendenzen [bewußt] bekämpft", denn „sie gehören nicht zum Wesen der sozialistischen Gesellschaft". Ebd.

131 Für ein Teilprojekt (Untersuchungen im Neubaugebiet Berlin-Marzahn) formulierte Salzwedel noch einmal die Ausgangsbeobachtung dieser Forschungen. Sie sei „in dem praktisch evidenten Widerspruch und empirisch konstatierbaren Widerspruch zu suchen, daß unter sozialistischen

Noch die im April 1985 vorgelegten Materialien gaben erneut Anlass zu scharfer theoretischer Kritik. Noch immer seien „überholte Auffassungen vom Automatismus und der Perfektion kommunistischer Erziehung“ (S. 67) nicht überwunden. Auch werde nicht angemessen berücksichtigt, dass „Verhaltensweisen gesellschaftlichen Charakter annehmen“ (S. 68), so wenig wie die Tatsache, dass – jetzt in präventiver Absicht – die „Vervollkommnung der kommunistischen Erziehung […] ohne das sozialpädagogische Element nicht möglich (ist)“ (S. 69), und man sieht, dass Mannschatz konstant beteiligt war und ahnt die Jugendwerkhöfe als Reparaturinstanz. Die Forderung der „Einrichtung eines hochschulmäßigen sozialpädagogischen Zusatz-Studiums (postgradual) wäre zu erwägen“ (S. 70). Offenbar bekam man weder theoretisch noch praktisch das als abweichend etikettierte Verhalten von Jugendlichen in den Griff.

Aber so umfassend und stark auch die Problematisierung der eigenen Theorie war, so sehr man für eine „komplexe“ Betrachtungsweise plädierte (oder gar für die Analyse der „Totalität“ der Erziehung[132]), eine neue „Synthese“ wurde nicht vorgelegt, ja die früh von Neuner geforderte „Synthese“[133] fungierte in der Debatte eher als Platzhalter eines großen und letztlich selbsterzeugten Problems, denn

Bedingungen materielle gesellschaftliche Verhältnisse nicht automatisch in adäquates menschliches Verhalten [...] umschlagen und die individuelle Aneignung prinzipiell gleichartiger (Sozialistischer) Lebensbedingungen ebenso wie die sozialen Verhaltensweisen Unterschiede aufweisen“. Salzwedel 1981. Hier zitiert nach Horn/Kemnitz/Kos 2002, S. 284. Sozialisationstheoretisch ist dieser Befund nicht überraschend, denkt man sich dort doch den Menschen als „produktiven Realitätsverarbeiter“ (Hurrelmann), Sozialisationstheorien dieser Art wurden in dem Projekt auch schon seit den 1970er Jahren rezipiert. Vgl. Horn/Kemnitz/Kos 2002.

132 Dafür stehen die Arbeiten von Möller in der APW, u.a. Möller, Heidemarie: Totalitätsbegriff und Gesellschaftsanalyse – Zur Erschließung der Dialektik von Totalität und Moment für pädagogisches Denken. In: Probleme der Entwicklung der pädagogischen Theorie in der gegenwärtigen Etappe der Gesellschaftsentwicklung. Kolloquium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Prof. Dr. habil. Karl-Heinz Günther. Berlin 1986, S. 46-62. Aber in gewisser Weise sind auch die Arbeiten von Wessel hier einzuordnen, der mit der „biopsychosozialen Einheit Mensch“ beginnt. Vgl. Wessel, Karl-Friedrich: (Hrsg.). Humanontogenetische Forschung. Der Mensch als biopsychosoziale Einheit. Beiträge und Berichte der Berliner Konferenz 1989 „Biopsychosoziale Einheit Mensch“ (BIPSEM). Berlin 1991) und beim „ganzen Menschen“ endet. Vgl. Wessel, Karl-Friedrich: Der ganze Mensch: Eine Einführung in die Humanontogenetik oder die biopsychosoziale Einheit Mensch von der Konzeption bis zum Tode. Berlin 2015.

133 Vgl. Neuner, Gerhart: Konstruktive Synthese – wichtige Richtung pädagogischen Denkens und Forschens. Pädagogik, 35 (1980) 5, S. 349-364; Neuner, Gerhart: Synthese als methodologisches Problem der pädagogischen Forschung. Pädagogische Forschung 26 (1985), S. 15-36. Neuner nahm später das „Synthese“-Thema noch einmal auf und diskutierte es, retrospektiv, für den Status der „Erziehungswissenschaften“ (Plural dort) in drei Hinsichten: „eine mehr politische oder eine mehr pädagogische Logik? – Eigenständige disziplinäre Theoriesysteme oder konstruktive Synthese im Interesse von Praxiswirksamkeit? – Sammelsurium von Disziplinen oder ein synthetisch-integratives Wissenssystem?“ Vgl. Neuner, Gerhart: Disziplinübergreifende Synthese in den Erziehungswissenschaften. Erfahrungen anhand des deutsch-sowjetischen Lehrbuchs Pädagogik. In: Hoffmann/Neumann 1998, S. 33-54, hier S. 48-49. Die von ihm favorisierte Option sollte offenbar Praxiswirksamkeit und ein synthetisch-integratives Wissenssystem verbinden.

als Lösung der Schwierigkeiten. Im Ergebnis macht die parallele Betrachtung von Erziehungsforschung und Erziehungstheorie eher den Eindruck, dass die Akteure eine Lösung ihrer theoretischen Probleme, vielleicht auch nur implizit, jetzt von der Forschung und der Betrachtung der Realität erwarteten, deshalb hier immer neu auf die Analyse des „Zusammenwirkens" der Faktoren des Erziehungssystems und -prozesses und der Forschung der beteiligten Disziplinen pochten. Die Lage war also eindeutig schwierig. 1985 übersandte Horst Riechert seinen Mitarbeitern das aus den Forschungen und Diskussionen vorliegende Material und forderte sie auf, „die Sichtung des Materials vorzunehmen, klare Problemstellungen zu formulieren und auf knappem Raum zu fixieren".[134] Das war ein klares Eingeständnis, dass die Probleme in der Arbeit nicht einfacher, sondern komplizierter geworden waren. Die APW entwickelte nicht zufällig eine weitere „Konzeption für die Erziehungsforschung (1986-1990)"[135], mit alten und neuen Themen.[136] Hier findet sich aber auch eine scharfe Kritik an der bisherigen Forschung und ihren „Tendenzen" der „Isolierung" und des fehlenden theoretischen und disziplinären Zusammenhangs, also letztlich ihrer leitenden Theorie und ihrer Methode.[137] Es gab entsprechend parallel und fortlaufend eigene Debatten zu Theorie und Methode der Forschung,[138] deren Binnenzentrierung man nicht übersehen kann,

134 Anschreiben Riechert, u.a. an Lobeda, Adam, Sallmon, Hippmann vom 28.2.1985. DIPF/BBF-A. Erziehung. APW, Sign. 16444.

135 „Vorschläge zur Präzisierung der Konzeption für die Erziehungsforschung" [1986-1990]. In: APW, Sign. 11106, Bd. 1, Teil 6.

136 Das Forschungskonzept ist jetzt systematischer aufgebaut, geht von „0. Aufgaben der Erziehungsforschung bei der weiteren Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft" aus, freilich mit der Bekräftigung der Aufgaben „kommunistischer Erziehung" („Konzeption" 1986. APW, Sign. 0.4.26 S. 7), geht dann auf die Schule ein, „1. Perspektiven der Entwicklung der Oberschule [...]", und dann auf die Individuen, „2. Physische und psychische Entwicklung der Persönlichkeit [...]", schließlich und mit dem größten Umfang (S. 31-52) auf das ungelöste Zentralproblem „3. Erziehung der Schuljugend zu kommunistischem Bewußtsein und Verhalten", konkretisiert auf den „Prozeß optimaler Persönlichkeitsentwicklung in der Dialektik von Individuum und Kollektiv", auf „Politisch-ideologische Erziehung", „Führung und Gestaltung des Prozesses der moralischen Erziehung" und – erneut! – „Ästhetische Erziehung". Dann folgt „4. Führung und Gestaltung des Lebens in den Schul- und Klassenkollektiven [...]", einschließlich der Medienfrage (Fernsehen) und des Zusammenwirkens von Familie und Schule.

137 In der „Konzeption" von 1986 wird diese Kritik in drei problematischen „Tendenzen" in der Erforschung der „kommunistischen Erziehung" festgehalten: (i) „Tendenz zu einer gewissen Isolierung von Unterrichtsforschung und Erziehungsforschung", (ii) in „einer zu starken Betonung einzelner Aspekte [...] unter Vernachlässigung übergreifender, synthetischer Gesichtspunkte [...] aus theoretischer Sicht" und (iii) in der „Verselbständigung der Erforschung [...] durch verschiedene Wissenschaftsdisziplinen". Ebd., S. 15.

138 Das geschah im „Ständigen Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften", das erkennbar dicht an den Fragen, die das ‚Problem' kommunistische Erziehung aufwarf, und die folgenden Themen behandelte, wie einzelne Sessionen belegen: 2. Session, Februar 1981: Standpunkte, Erfahrungen und Empfehlungen zur Anlage und Durchführung von Praxisanalysen (wobei Praxisanalysen als eigenständiger Forschungstyp entwickelt werden sollen, eher kasuistisch und qualitativ in den Methoden); 3. Session, 1982:

die aber gleichwohl die Selbstreflexion der DDR-Pädagogik gefördert haben, wie stark oder schwach man sie auch immer beurteilt.[139]
Ein Ergebnis musste dennoch vorgelegt werden. Zur Feinkoordination der Arbeit und für die öffentlich wirksame Präsentation der vorliegenden Ergebnisse wurde im Juli 1987, auch nach Interventionen des MfV, das konstant „Fehler" notierte, „klare Standpunkte der Wissenschaftler" vermisste[140] und einen „Widerspruch zwischen dem gesellschaftlichen Auftrag der Erziehungsforschung und dem methodischen Herangehen zu seiner Bewältigung"[141] konstatierte, noch eine neue „Konzeption für das Bilanzmaterial Erziehung"[142] ausgearbeitet. Dieses Papier formulierte dann konkrete und realisierbare Erwartungen an die Struktur der Ergebnisse und gab eine Liste von vier „Wie"-Fragen[143] vor, rückte also die ope-

---

Komplexes Herangehen an die kommunistische Erziehung der Jugend und Konsequenzen für die wissenschaftliche Arbeit; 6. Session, Januar 1984: Ableitung von Konsequenzen aus der Gesellschafts- und Wissenschaftsentwicklung für die Weiterentwicklung des Fachunterrichts; 7. Session, 1985: Die Synthese als methodologisches Problem in der pädagogischen Forschung und bei der Überführung von Forschungsergebnissen in die Praxis; 8. Session, Januar 1986: Theoretische und methodologische Grundlagen, Erfahrungen und Aufgabenstellungen für die analytische Arbeit in den pädagogischen Wissenschaften; sowie, quasi systematisch die Probleme bündelnd (wenn auch ohne Lösung), 11. Session am 1.12.1989: Zur Theoriebildung in den pädagogischen Wissenschaften. Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften. 7. Session: Die Synthese als methodologisches Problem in der pädagogischen Forschung und bei der Überführung von Forschungsergebnissen in die Praxis. Berlin 1984. Vgl. Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften. 8. Session: Theoretische und methodologische Grundlagen, Erfahrungen und Aufgabenstellungen für die analytische Arbeit in den pädagogischen Wissenschaften. Berlin 1986; Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften. 11. Session: Zur Theoriebildung in den pädagogischen Wissenschaften. Berlin 1989. Zit. als Ständiges Seminar 1981, 1982, 1984, 1985, 1986, 1989.

139 Wolfgang Eichler, langjährig Redakteur dieser „Seminar"-Materialien, stellt rückblickend aus der Perspektive der Methodologiedebatte im Blick auf die konkreten Forschungen fest: „Da ist es schon bitter, sich eingestehen zu müssen, wie wenig wir bei aller aufgewendeten Mühe erreichen konnten". Eichler 1994 a, S. 107. Hier (und später) greift er zurück auf die im pädagogischen Milieu nicht unbekannte Sisyphos-Metapher für seine/diese Arbeit.

140 So die Qualifizierung der vorliegenden Entwurfsmaterialien durch das MfV, HA Wissenschaft, in einer Vorlage an die Ministerin vom 15.6.1988 in: APW, Sign. 11106, Bd.1,6.

141 Zu diesem Vorwurf wird im Vorfeld des IX. Päd. Kongresses von Prof. Scholz eine Stellungnahme in der APW erarbeitet, um den Vorwurf zu entkräften, dass – so Günther – „forschungsmethodische Probleme erziehungstheoretischer Untersuchungen" die erziehungspolitischen und -praktischen Enttäuschungen erzeugt haben. Zit. nach APW, Sign. 11197, Bd.1,1, Standpunkte und Problemmaterialien IX. Päd. Kongreß.

142 DIPF/BBF-A, Handakte Prof. Günther (VP IV, IE, 1987-1989; geschlossene Ablage). APW, Sign. 11187. Ein Exempel zum Thema „Führung und Gestaltung der Erziehungsarbeit in den Schul- und Klassenkollektiven" findet sich auch in Hoffmann, Dietrich: Zur Bedeutung pädagogischer Bilanzen – und ihrer Wirkungen auf die Bildungspolitik. In: Hoffmann/Döbert/Geißler 1999, S. 27-30, Auszüge werden dort auch auf S. 16-17 zitiert.

143 „Konzeption 1987". In: APW, Sign. 11187. Auch zit. In: Hoffmann/Döbert/Geißler 1999, S. 17.

rative pädagogische Erwartung ins Zentrum und forderte explizit mehr Distanz gegenüber den Forschungsproblemen. Dabei beziehen sich die ersten drei Fragen auf die Schule, und hier zunächst auf die Fähigkeit der Pädagogen, „den Schülern die komplizierten Vorgänge der politischen Kämpfe der Gegenwart verständlich zu machen", „altersgerecht und gemäß ihren Erfahrungen", wie man gut pädagogisch hinzufügte, aber mit der starken Erwartung, „ihnen einen politischen Standpunkt und eine klassenmäßige Haltung anzuerziehen [sic]". Die kommunistische Erziehung und Moral, hier erneut und zuerst von der politisch-ideologischen Dimension aus konkretisiert, wurde damit aber doch sehr reduziert gedacht, denkt man an die Breite der Forschungen, die den ganzen Prozess des Aufwachsens thematisierten. Erst danach geht es um „das Leben in den Schul- und Klassenkollektiven" und um „aktives, verantwortungsbewußtes und selbständiges Lernen und Arbeiten", endlich um die „breite verantwortliche Mitwirkung der Schüler [...] bei der Sicherung des gesamten schulischen Alltags". Frage vier galt dem Problem, „wie [...] die erzieherischen Potenzen des Zusammenwirkens von Schule und gesellschaftlicher Umwelt [...] erziehungswirksam genutzt [werden] und [...] die Schüler in diesen Prozeß aktiv einbezogen [sind]".[144] – Eine schwierige Frage, weil hier Identifikation mit der ideologisch-politischen Erwartung und individuelle Selbständigkeit zugleich mitspielen.

Günther hegte 1988 und im Blick auf den IX. Pädagogischen Kongress, der ja dem viel bearbeiteten Thema gelten sollte, die Hoffnung, dass sich „Durchbruchstellen"[145] identifizieren lassen, die erziehungspraktisch und forschungsbezogen zugleich nützlich sein könnten. Sie sind für ihn „gekennzeichnet durch massenhaft auftretende Problemsituationen, relativ klare Sicht auf Ursachen, Möglichkeit kurzfristiger konkreter Hilfe für Lehrer." Dann nennt er sieben solcher „Durchbruchstellen"[146] und zugleich die Erwartungen, die er an die zu

144 Vgl. „Konzeption" 1987. APW, Sign. 11187.

145 In seinen Notizen zum Bilanzmaterial 1988. In: Ebd. Hier notierte er sich auch andere strategische Fragen und Optionen zum „Verständnis der Zeitumstände", die handschriftlich auf einer Karteikarte überliefert sind, u.a.: „Vom Positiven ausgehen; auch bei Fragen ev. mit DDR beginnen", „Beweiskraft" prüfen und „diff. Fragen f. weitere Analysen" entwickeln, sowie – 1988! – „Gorbatschow – wie mit dem Problem umgehen" und als weitere Themen: „Soz. Sicherheit + Leistung", „Religiosität". Ebd.

146 Aus dem ebd. folgenden 3-seitigen maschinenschriftlichen Papier „Erste Überlegungen zur Kennzeichnung von möglichen ‚Durchbruchstellen' in der Erziehung der Schuljugend (ohne Berücksichtigung der Erziehungsbilanz)" in: Ebd.: „1. Zur Auseinandersetzung mit der Politik und Ideologie des Imperialismus (vor allem BRD) […] Frage der Westmedien […] 2. Zur Entwicklung des Sozialismusbildes in der DDR und der Identifikation mit dem Vaterland u.a. Zur Darstellung der erfolgreichen Entwicklung der DDR unter Beachtung der Widersprüchlichkeit und Kompliziertheit […] 3. Zur Entwicklung der Werte der Jugend […] Schaffung eines Identifikationspotentials […] Werte im Alltag […] 4. Erhöhung der Erziehungswirksamkeit der Klassenleiter […] 5. Früherkennung und -förderung ideologisch und moralisch Zurückbleibender […] 6. Stufenübergang zur Klasse 9 mit einer für die Schüler deutlich erkennbaren Veränderung ihrer sozialen Stellung in der Schule […] Eigenverantwortung, Selbstkontrolle […] 7. Erhöhte

konstruierenden Fähigkeiten der Lehrer hat, wobei er erkennen lässt, dass er die Probleme der Lehrer und die der Schüler kennt. Von den Lehrern erwartete er u.a. den Ausbau ihrer „Differenzierungsfähigkeit" und die „Stärkung ihres politischen Stehvermögens", aber auch „Befreiung vom vermeintlichen Zwang, Klischeebilder über den Sozialismus vermitteln zu müssen". Dennoch erwartete er einerseits wiederum die „offensive Propagierung sozialistischer Werte" und eine „veränderte Orientierung der Klassenleiter", andererseits die „Schaffung realer Einflußmöglichkeiten sozialer und personaler Bedingungen durch die Schule", eine „deutliche Anhebung der sozialen Stellung des Schülers und veränderte Leistungsstimulierung" sowie „Erhöhung der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung für Erziehung der Kinder".[147]

Vor dem Hintergrund solcher Erwartungen musste das „Bilanzmaterial" die vorliegenden Einzelforschungen zu den diversen Themen in ihren Ergebnissen bündeln und nach außen, an Wissenschaft, Praxis und Politik präsentieren. Aus den anfangs sieben Themen, die man 1980 definiert hatte, waren bis zum Ende schließlich 16 „Teilstudien" als Forschungsaufgaben destilliert worden.[148] In ihrer Breite erzeugten sie exakt das Problem der Reduktion von Komplexität, das Günther mit den „Durchbruchstellen" wieder vereinfachen wollte, jetzt erneut deutlich konzentriert auf Schule und Familie. Die Forschungen aber hatten die Referenzen über die Schule hinaus auf die lebensweltlichen Fragen und auf die außerschulische Arbeit ausgedehnt, sie diskutierten – nimmt man nur die Titel der Teilstudien als Indiz für die Themen – jetzt „Probleme der politisch-ideologischen Erziehung der Schuljugend" genauso wie die „Diskussionsmöglichkeiten der Schuljugend für politische Probleme" oder die „Lernhaltung im Unterricht", die Rolle der Kinder- und Jugendorganisation und ihre Wahrnehmung durch die Schüler; sie berücksichtigten geschlechtsspezifische Differenzen, Freizeitinteressen, die Jugendarbeit der Kirchen, die Rolle „informeller Gruppen" und die Familienerziehung (etc.).[149] Allerdings wurden Beruf und Betrieb ebenso ausgeblendet wie die Hochschulen oder die Rolle der Partei und anderer Massenorganisationen außerhalb der Pionierorganisation und der FDJ in der politischen Erziehung. Das zentrale Problem waren jetzt nicht mehr die Theorieprobleme, auch nicht mehr die Realisierung der

Verantwortung der Familie für die politische, moralische und charakterliche Erziehung […]". Ebd., S. 1-3).

147 APW, Sign. 11187.

148 Als Liste auch bei Döbert/Geißler 1999, S. 17-18 sowie in Auszügen auch mit den Befunden der Teilstudien. Entwürfe zu diesen Einzelstudien, wie sie im Frühsommer 1988 von den unterschiedlichen Autorengruppen aus der Erziehungsforschung innerhalb und außerhalb der APW vorlagen und danach noch weiterbearbeitet wurden, finden sich in APW, Sign. 15001-15013 (der Quellenhinweis bei Kaack 2016, S. 53 suggeriert allerdings, das seien die definitiven Textversionen der Studien). Die nachfolgend zitierten Themen der Forschungen stammen aus diesen Aktenbeständen.

149 Vgl. APW, Sign. 15001-15013.

konkreten Forschungen oder die Sicherung der empirischen Basis. Das zentrale Problem wurden die Befunde, die immer mehr ernüchterten, theoretisch wie erziehungspolitisch, und die energisch danach riefen, die Forschungen selbst zum Thema zu machen. Die Theorie stand dann aber nicht im Konsens bereit, mit der die Erziehungsforschung der DDR 1988 auf die Ergebnisse ihrer eigenen Forschungen hätte schauen und eine neue Einheit von Theorie und Praxis konstruieren können.

2.4 Forschungsbefunde – Politische Bewertung und theoretische Diskussion

Die Arbeit am Thema vollzog sich also auf mehreren Stufen und schlug sich in unterschiedlichen Gattungen von Texten nieder: Einerseits in Forschungsprozessen und - befunden in den diversen, zuletzt 16 empirischen Detailstudien aus der Erziehungsforschung der DDR insgesamt, mit ganz unterschiedlicher, auch lokaler Provenienz, für deren Koordination und Präsentation in der APW jeweils einzelne Berichterstatter[150] bestellt waren. Andererseits wurden die Ergebnisse in den „Problem-“ und „Bilanzmaterialien“[151] zusammenfassend und bewertend dokumentiert und präsentiert, die seit 1975 in diversen Arbeitsstadien zunächst 1980, dann 1984[152] und 1985,[153] schließlich in der definitiven

150 In einem Brief von Günther an die Mitglieder der AG in der APW vom 1.2.1988 werden z.B. die Themenverantwortlichen benannt und die Diskussionsebenen, auf denen die Vorlagen diskutiert und beraten werden sollen, und zwar das Präsidium der APW, der „Wissenschaftliche Rat Erziehung“ und die AG Kommunistische Erziehung der Schuljugend. Das Präsidium soll als letzte Instanz am 13.6.1988 beraten, nachdem die AG am 26.5. angefangen hat und der Rat am 8./9.6 1988 tätig war. Vgl. APW, Sign. 11187.

151 Diese Art von Material, nicht publiziert, sondern für den „Dienstgebrauch“ zugänglich, meist auch nur in maschinenschriftlichen bzw. hektographierten Broschüren präsent, wird im Übrigen in und von der APW zu nahezu allen Themen des DDR-Bildungswesens und der alltäglichen Erziehung seit der Gründung in der Nachfolge des Deutschen Pädagogischen Zentral-Instituts (DPZI) 1970 veranlasst. Zur Geschichte dieser Gattung vgl. Döbert/Geißler 1999 sowie, auch im Vergleich mit „Bilanzierungen“ im Westen, Hoffmann 1999, der allerdings den „Problem“-Status des Materials und die dahinterstehende Erkenntnispraxis ausblendet. Döbert zählte im Übrigen selbst zu den Autoren des hier diskutierten Bilanzmaterials von 1988, Geißler war persönlicher Mitarbeiter Karl-Heinz Günthers.

152 Meine Hinweise beziehen sich auf die „Vorlage zur Präsidiumsberatung am 21.1.1985“, „Bilanzmaterial zur kommunistischen Erziehung“, die von Günther in der Funktion als Vizepräsident und zugleich als Direktor des Instituts für Erziehung (IfE) eingereicht wurde, ausgearbeitet von einer Arbeitsgruppe, der weitere prominente Mitarbeiter des IfE angehören (u.a. Günther, Riechert, Polzin, Scholz). Dieser 90-seitige Text lag im Dezember 1984 vor und wurde im Januar 1985 „als Grundlage für die […] Forschungsplanung 1986-1990 und für die Ausarbeitung eines Problemmaterials zur kommunistischen Erziehung“ zur Kenntnis genommen. Günther hielt in einer handschriftlichen Randnotiz fest, dass „einiges vergessen worden“ war, „z.B. Vertrag Pionierpalast“, und dass das Papier „nur Teile des tatsächlichen Resultats wider(gibt)“. Die Texte bis 1985 im Archiv unter Nachlass Günther. APW, Sign. 0.4.26.

153 „Problemmaterial und ausgewählte Fragen der kommunistischen Erziehung der Schuljugend (1. Entwurf)“, ebenfalls von der Arbeitsgruppe Günthers im April 1985 als Vertrauliche Dienstsache vorgelegt.

Fassung 1988[154] vorgelegt und in einem eigenen „Diskussionsmaterial“[155] zusammengefasst und praxisbezogen sowie politisch bewertet wurden.
Dieser breit ausdifferenzierte Arbeitsprozess hatte zunächst den Effekt, dass sich die APW und die Erziehungsforschung durch die eigene Praxis und die dabei erzeugten Ergebnisse auf mehreren Ebenen selbst Probleme erzeugte: theoretisch für die Einheit oder auch nur den Zusammenhang von Theorie und Empirie, politisch, wenn die Einheit ihrer Forschung mit den politischen und erziehungspolitischen Erwartungen als Kriterium gebraucht wurde, erziehungspraktisch, wenn die operative Dimension bedient werden sollte. Bilanzierungen in politischer Absicht erwiesen sich auch hier als schwierig (nicht erst in nationalen Bildungsberichten aktuell).[156] Diese Einheit konsistent über die diversen Materialien hinweg herzustellen, wurde immer schwieriger, aber die Akteure in der APW konnten den selbst erzeugten Problemen schon angesichts der externen Erwartungen nicht ausweichen. Die intensiven erziehungstheoretischen und politischen Diskussionen von 1988/89 mit sehr unterschiedlichen Akteuren verwundern also nicht, schon weil der IX. Pädagogische Kongress bevorstand, auf dem das Thema ursprünglich im Zentrum stehen sollte. Diese Diskussion fand auch umfassend statt, sehr kritisch innerhalb der APW, dann bei weiteren beteiligten Erziehungstheoretikern und Philosophen, auch schon vor dem „Eklat“,[157] der dann 1988/89 im Konflikt zwischen Wissenschaft und Politik entstand. Die konfliktreiche theoretische Diskussion, das ist die erstaunliche Tatsache, verlief zwar nicht unabhängig von der politischen Diskussion, aber in deutlicher Unterscheidung der theoretischen und politisch-ideologischen Referenzen.
Betrachtet man zunächst nur die Diskussion in der APW, dann hatte sie neben thematischen Bezügen vor allem – und durchgängig – mit den in der langen Arbeit erkannten, aber nicht behobenen theoretisch-methodischen Problemen zu tun, die vom Thema und auch von den empirischen Befunden und ihrer methodischen und theoretischen Struktur immer neu erzeugt wurden. Ganz abstrakt gesehen, belegt die Diskussion, dass Empirie nicht die Antwort auf die ungelösten Theoriefragen wurde, sondern die Probleme nur verschärfte. Die alltägliche Forschungserfahrung nämlich, dass Empirie zunächst Differenz und Varianz erzeugt und präsentiert, bestätigte sich erneut auch hier. Diese erste ernüchternde Erfah-

---

154 Günther/Kirchhöfer/Neubert/Döbert/Steiner/Scholz 1988. Diese Quelle beruht auf den 16 empirischen Forschungsprojekten, die in Auszügen bei Hoffmann et al. (1999) präsentiert werden; sie präsentieren aber nicht den Text des resümierenden „Diskussionsmaterials“.

155 Z.B. Günther/Kirchhöfer/Neubert/Döbert/Steiner/Scholz 1988.

156 Hoffmann 1999 wählt für seine vergleichenden Überlegungen Bilanzierungen, wie sie aus der Erziehungswissenschaft der BRD oder aus Kultusministerien bis 1990 vorliegen. Als aktuelles Vergleichsstück könnte man auch den Nationalen Bildungsbericht wählen, der seit 2006 (nach einem Vorbericht 2003) erscheint und inzwischen in 9 Bänden (zuletzt 2022) vorliegt, erarbeitet von einem Konsortium von Forschungsinstituten, koordiniert durch das DIPF.

157 Döbert/Geißler 1999, S. 19.

rung war verbunden mit der ebenfalls bekannten Erfahrung, dass eine Reihe der vorliegenden Teilstudien, wie gut (oder schlecht) sie immer im Einzelnen auch waren, nicht den Gesamtzusammenhang erzeugten, den man eigentlich suchte, und auch nicht die komplexen Wirkungsfragen klärten, die man sich von Beginn an für das Thema stellte. Damit wurden auch, drittens, die operativen Fragen nicht zuverlässig, theoriegestützt und vielleicht sogar aus der Theorie und Empirie ableitbar, mithin quasi eindeutig und technologisch geklärt und beantwortet, wie man – gut positivistisch – von guter Forschung offenbar erwartete. Die beteiligten Akteure mussten also neu nach Ursachen, Zusammenhängen und Gründen suchen für die Differenzen und Varianzen, die nicht zu leugnen, sondern selbst erzeugt waren. Dabei wurde dann attribuiert, auf Schuldige oder auf offene oder ignorierte Fragen, und weitere Forschung wurde gefordert, zur Klärung dieser Fragen und zur Analyse vernachlässigter Themen- und Wirklichkeitsbereiche.

Forschungsbefunde – das Scheitern der DDR-Erziehungspolitik

Das 1988 auf der Grundlage empirischer Untersuchungen und Analysen zu den 16 Teilthemen vorgelegte „Diskussionsmaterial" spricht ja, und das ist der anstößige Ausgangspunkt,[158] trotz der nicht fehlenden beschönigenden Deutung von Befunden, insgesamt ganz offen von Misserfolgen der kommunistischen Erziehung und belegt die „Zerrüttung"[159] der Erziehungsverhältnisse und der Bedingungen, Formen und Folgen des Aufwachsens in der DDR. Die Differenz von alten Annahmen, politischen Erwartungen und der Realität der Erziehung, besser des tatsächlichen Aufwachsens der Jugend in der DDR-Gesellschaft, war jetzt definitiv nicht mehr zu übersehen. Die Beteiligten an der Diskussion schrieben die beobachteten unerwünschten Effekte der Erziehung hier und da „Minderheiten" zu, sahen auch den „Klassengegner" und seine „komplexe Strategie" am Werk, die u.a. über „Musik, Mode, jugendliche Alltagskultur"[160] und andere verderbliche Praktiken die Erfolge der Erziehungspolitik der DDR zu verhindern suchte, genauso wie die informellen Gruppen oder die Arbeit der Kirchen.
Dennoch, die „Hauptprobleme"[161] blieben, und es waren DDR-interne Problemlagen. Sie wurden nun aber nicht mehr geleugnet, sondern klar benannt und

---

158 Hoffmann/Döbert/Geißler 1999 präsentieren die 16 Studien in Auszügen, Hoffmann 1999 gibt v.a. eine paraphrasierende Übersicht der Ergebnisse und diskutiert die darin sichtbar werdende Realität der DDR vor westlichen politisch-ideologischen Maßstäben.

159 Hoffmann 1999, S. 276.

160 Günther/Kirchhöfer/Neubert/Döbert/Steiner/Scholz 1988, S. 12.

161 Der „Erfüllungsbericht zum Bilanzmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung" vom Oktober 1988 (DIPF/BBF-A, APW, 14.023) dokumentiert diese „Hauptprobleme" in einem Kurzprotokoll und nennt (in Übereinstimmung mit dem Kap. 2. im „Diskussionsmaterial" in: Günther/Kirchhöfer/Neubert/Döbert,/Steiner/Scholz, 1988, S. 26 ff.) als Probleme die Befunde „zur politisch-ideologischen Arbeit mit der Schuljugend, zur Organisation und Gestaltung des Lebens an der Schule und zum Einfluß der gesellschaftlichen Umwelt auf

damit wurde – schlicht und einfach, gemessen an den eigenen politisch-ideologischen Vorgaben – das systemische Versagen der Erziehungsorganisation der DDR resümiert. Sie konnte sich weder in der Schule noch in der Lebenswelt oder in den Familien, weder im Unterricht noch in den Kinder- und Jugendorganisationen mit ihren eigenen Prinzipien den selbst gesetzten und hohen politischen Erwartungen gemäß behaupten; und von der Wirksamkeit eines „ästhetischen Gesamtmilieus" war auch nichts zu sehen. Ästhetische Erziehung in der Schule[162] gehörte vielmehr ebenfalls zu den Schwächen der Organisation. Dieser gesamte Befund wurde als erziehungspraktisches und politisches Problem erster Dringlichkeit bewertet.

Angesichts solcher Differenzerfahrungen musste man sich zunächst eingestehen, dass zwischen alten Annahmen und der Realität offenbar große Unterschiede bestanden. Das galt für die Annahmen über die universelle Anerkennung des Staates und die Verbreitung des sozialistischen Bewusstseins unter den Schülern und für die Urteile über Staat und Nation (selbst das „vaterländische Bewusstsein", Margot Honeckers großes Thema, war nicht angemessen ausgeprägt), genauso wie für die Rolle, die man der Pionierorganisation oder der FDJ zugetraut hatte. Zwar fanden die Forschungen für das eigene Programm hier und da auch Zustimmung bei Mehrheiten, aber immer wieder auch starke abweichende Minderheiten, offenbar bei jedem Thema, in der Schule, für die Rolle der Pionierorganisation und der FDJ, für die kommunistische Moral, für die Lernhaltung der Schüler, die ambivalente Rolle der Familie, für die Gleichheit der Geschlechter, selbst für die Bildungschancen.[163] Die Leser der Bilanzmaterialien sahen sich, wenn sie den offiziellen Standpunkt und die damit verbundenen politischen Erwartungen teilten, mit der unbequemen Tatsache konfrontiert, dass das Sein das Bewusstsein offenkundig nicht bestimmte, sondern eher neue „Widersprüche" erzeugte. Dazu gehörte, dass z.B. hart erkämpfter Wohlstand und die Errungenschaften der Sozial- und Wirtschaftspolitik nicht intendierte und suboptimale Effekte nicht verhinderten, sondern eher bestärkten, und auch, dass alle Erziehungsanstrengungen das nicht verhinderten. Die Sperrigkeit der Individuen war offenbar geblieben, auch soziale Ungleichheit wurde offenbar immer noch vererbt und im Bildungssystem nicht abgebaut. Aus allen Befunden spricht also nur Varianz, die Daten

die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen". Kurz, das gesamte System der Organisation des Aufwachsens in der DDR war das Problem.

162 Das beklagten die Forscher und anderen Akteure in diesem Bereich noch nach 1989/90. Vgl. Fröde, Bernd/Jank, Birgit (Hrsg.): 10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen. Essen 2002, und zwar in der Betonung der ganzen Differenz, Varianz und Ambivalenz des Themas. Man vgl. aber unten auch die Hinweise auf die Stellungnahme von Kaden zum Bilanzmaterial.

163 Schon 1984 waren in der APW Studien vorgelegt worden, die auf die „soziale Ursache für das Zurückbleiben von Schülern in der Mittelstufe" aufmerksam machten. Vgl. APW, Sign. 11106, Bd. 4,3. Das war ein Thema, das man offiziell und öffentlich nur im Westen als virulent sah.

zeigen Verteilungen, meist nur prozentuale, aber, das machte sie zusätzlich problematisch, sie lieferten keine Analysen. Auch die Zusammenhangsmaße sind relativ einfach, die Versuche, hier und da sogar „Gesetzlichkeiten“ aus simplen Maßen abzuleiten,[164] fanden zu Recht keine Anerkennung. Der Interpretationsbedarf war insgesamt und ganz eindeutig eminent.

Mehr Theoriearbeit – die Reaktion der APW

Das ist dann aber das wirklich Überraschende an der Diskussion in der APW, dass die Befunde zuerst und im Wesentlichen als Theorie- und Forschungsprobleme wahrgenommen wurden und als Anlass zur Korrektur eigener alter Anschauungen. Die APW attribuierte in ihren Beratungen also nicht primär oder gar allein auf die bekannt problematischen Umwelten. Zwar war bekannt, dass seit Jahren die Aktivitäten der Kirchen oder die informellen Gruppen und Lebensformen der Jugendlichen zu Problemen im Erziehungsbereich geführt hatten, auch, dass jetzt, 1988, in der DDR die Ideen aus der Sowjetunion und aus Gorbatschows Politik präsent waren und diese bis in die Erziehung hineinwirkten,[165] aber Gerhart Neuner selbst stimmte auf eine andere Linie der Diskussion ein. Er rückte nicht primär die politischen, sondern die systematischen Fragen der Forschung und Erklärung der Probleme ins Zentrum, andere Diskutanten folgten seiner Diskussionsstrategie. Bemerkenswerter als die ideologisch-praktischen Bewertungen und die Suche nach Schlussfolgerungen und praktischen Konsequenzen, mit denen zu rechnen war angesichts der politischen Funktion der APW, waren deshalb die theoretisch-methodischen Debatten, die dieses Material auslöste.
Auf einer Tagung des Präsidiums der APW am 7. November 1988 fand die zentrale Diskussion innerhalb der etablierten pädagogischen Wissenschaften statt. Das Protokoll (am 10.11.1988 vorgelegt) gibt eine ausführliche „Mitschrift der Beratung“, an der sich neben dem Präsidenten Neuner, der mit seinem Kommentar allein 20 Seiten des Protokolls füllt, führende Erziehungstheoretiker der

164 Der nahezu ausschließlich berechnete CC (Kontingenz-Koeffizient) erlaubt jedenfalls nicht den Schluss auf „gesetzmäßige Zusammenhänge“, wie das die Autoren der Studie über „Informelle Gruppen“ z.B. in der Legende zu den Tabellen nahelegen, wenn sie z.B. „ableitbar“ schreiben und für die gezeigten Zusammenhänge behaupten, dass daraus „mit hoher Wahrscheinlichkeit auf gesetzmäßige Beziehungen zwischen der Entwicklung dieser Merkmale geschlossen werden kann“ (hier zit. nach der Legende zu Tab. 3 bei Hoffmann/Döbert/Geißler 1999, S. 245), ohne hinreichend den probabilistischen Status zu diskutieren oder die Begrenztheit der Analyse in der Kontrolle der insgesamt relevanten Faktoren.

165 Die Handakten Günthers zum Thema kommunistische Erziehung enthalten von Beginn an und parallel Akten zu Problemen mit den Kirchen, auch mit der Ost-CDU, und Hinweise auf unerwünschtes jugendliches Eigenleben. In der Diskussion der Bilanzmaterialien im November 1988 war in der APW bei der Frage der Anerkennung individueller Lebensweisen immer Gorbatschow präsent, explizit oder latent. Man schrieb ihm und der Sowjetunion auch Vorstellungen über eine neue, subjektzentrierte Pädagogik zu, die nach wie vor als Fehler galt, aber wegen der SU jetzt auch neue Anhänger in der DDR finde. Vgl. APW, Sign. 0.4.26.

DDR beteiligten.[166] Diese Debatten sind nicht einfach zu lesen. Sie spiegeln die Vielfalt der Sprachen, die einem Gremium wie der APW je anlassbezogen abgefordert wurden, politische, erziehungspolitische und wissenschaftliche, und damit auch die Vielfalt der Referenzen, die von der APW bedient werden mussten, zumal dann, wenn das Präsidium quasi offiziell tagte. Nur in diesen diversen, nicht wechselseitig substituierbaren Sprachen und Referenzen kann man deshalb auch den Text angemessen verstehen.[167]
Zunächst dokumentieren die Debattenbeiträge – an diesem Ort, der zentralen pädagogischen Forschungseinrichtung und der herrschenden Instanz der Wissenskontrolle – dass die APW-Mitglieder in der intensiven Diskussion der Forschung nicht zu Gegnern des Staates geworden waren, sondern nach wie vor ihre Rolle im Machtgefüge akzeptierten. Das findet sich in der expliziten, wenn auch nur knapp artikulierten Zustimmung zur Erziehungspolitik der DDR und zu Beschlüssen des ZK der SED und anderer hoher Gremien, auch im Verweis auf die Ministerin. Deshalb finden sich auch die bekannten rhetorischen Formeln und die Symbolisierung der Hierarchie. Neuner, der Präsident, lobte im ersten Satz die Materialien als „ein notwendiges und wichtiges Arbeitsergebnis“ und er betonte, dass „diese Einschätzung mit der Genossin Minister überein[stimmt]“.[168] Günther bekräftigte, als Vizepräsident und zugleich für das Thema verantwortlich, als letzter Redner, die Diskussion also instanzenbezogen rahmend, noch einmal die Vorgaben des XI. Parteitags für die kommunistische Erziehung als „Meßlatte“, betonte „die außerordentliche Konstruktivität“ (S. 24) der Diskussion und hob damit auch noch einmal die politische Anschlussfähigkeit der Bilanzmaterialien an die Erziehungspolitik ausdrücklich hervor. Das überrascht also nicht.
Dann gibt es die zweite, die erziehungspolitische Dimension. Schon Neuner zeigte sich nämlich auch als Erziehungspolitiker. Gleich zu Beginn kritisierte er, dass „die polytechnische Schule“ so wenig hinreichend behandelt worden sei wie das Thema „Arbeit“, er hob ausdrücklich auch andere, nicht angemessen behandelte oder weiter zu diskutierende Themen hervor,[169] z.B. die Situation der Familien oder die unzureichende Werterziehung und ideologische Arbeit. Insgesamt

166 Präsidiumsberatungen. APW, Sign. 0.0.2, Mappe 178. Die „Mitschrift der Beratung des Präsidiums der APW am 7.11.1988 ‚Bilanzmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung‘“, datiert auf den 10.11.1988 ebd., bietet einerseits „Einführende Bemerkungen des Präsidenten, Prof. Dr. Neuner“ (S. 1-20) sowie, separat gezählt, „Schwerpunkte der Diskussion […]“. Aus diesen Texten die folgenden Zitate, Seitenzahlen, bezogen auf Neuner bzw. die Diskussion, in Klammern im Text.

167 Die sehr kurze Interpretation dieser Diskussion vom 7.11.1988, die Döbert/Geißler 1999 zur Entstehungsgeschichte, S. 23 bieten, reduziert die Debatte auf den politischen Konflikt mit dem Vertreter des MfV und ignoriert die anderen Stellungnahmen nach Neuners Statement. Hoffmann 1999 und Benner/Kemper 2005 gehen auf diese Debatte überhaupt nicht ein.

168 Neuner in: APW, Sign. 0.0.2, Mappe 178, S. 1.

169 Er beklagt u.a. die hohe Zahl der Ehescheidungen und sieht sie als Indiz „sozialer Verwahrlosung“. Ebd., S. 5).

warf der Duktus des Textes für ihn systematisch die Frage auf, was die Schule kann, und die Antwort war abwehrend und eingrenzend. Sie erinnert an die alte Diskussion über die Grenzen der Erziehung, ihre „Allmacht und Ohnmacht",[170] und begründet implizit noch einmal den Satz der Bilanzmaterialien, den man als theoretische Zäsur lesen darf und der politisch nicht zufällig zu Problemen führte: „Es erscheint erforderlich, sich von der früheren durch wissenschaftliche Untersuchungen widerlegten Auffassung zu trennen, die Schule sei Zentrum der Erziehung in dem Sinne, daß sie alle wesentlichen erzieherischen Einflüsse auf Kinder und Jugendliche kontrolliert, koordiniert, anregt usw.".[171] Neuner wusste es, jetzt, in seinen einführenden Bemerkungen zur Diskussion, besser: „Die Realität ist offenbar viel differenzierter"[172], wie er zugleich gegen und gestützt auf die Jugendanalysen sagte.

Seine erste Antwort auf solche Befunde war wieder konventionell, er mahnte, stärker über die „Dialektik in der Erziehung"[173] zu diskutieren, das Wirkungsproblem auch für die Ideologie- und Werterziehung neu aufzunehmen. „Hineintragen" wird dafür eine neue Vokabel, „Anerziehen" kommt nicht mehr vor,[174] so wenig wie die alte und explizite Hoffnung auf „pädagogische Lenkung".[175] Neuner plä-

170 Neuner nahm explizit diesen Topos auf, u.a. in der Kritik „dieser einseitigen, falschen Anthropologie" der Allmacht, die der Erziehungspolitik der DDR zugrunde gelegen und die Rolle der Subjekte ignoriert habe. Neuner, Gerhart: Pädagogik zwischen Allmacht und Ohnmacht. In. Marxistisches Menschenbild – eine Utopie? Marxistisches Menschenbild – eine Utopie? In: Marx-Engels-Stiftung e.V. (Hrsg.): Marxistisches Menschenbild – eine Utopie? Köln 1992, S. 71-109, zit., S. 84. Hier kann er sogar Herman Nohls einschlägige Überlegungen über die Differenz von „subjektiver" und „objektiver Pädagogik" einbeziehen, freilich ohne dessen Modellannahme der „Polaritäten" in der Erziehung theoretisch aufzunehmen (er hätte das dann auch von „Dialektik" abgrenzen müssen). Hier, 1992, setzt Neuner auch seine Forderung von 1988, das „Hineintragen" (s. u.), mit Indoktrinieren gleich. Ebd., S. 94. Sauermann hielt „Hineintragen" explizit für eine „antimarxistische Position", weil sie die Arbeiterklasse durch die Partei bzw. durch Theorie entmündige. Vgl. ebd., S. 115 ff.

171 Günther/Kirchhöfer/Neubert/Döbert/Steiner/Scholz, 1988, S.16. Kirchhöfer 1994, S. 44 zitiert den Satz verkürzt.

172 APW, Sign. 0.0.2., Mappe 178, S. 8.

173 Ebd., S. 10.

174 Aber da gibt es Umstellungsprobleme: Kirchhöfer stellt „Hineintragen" gegen „Einwirken", spricht aber im selben Text auch davon, dass ideologisch-politische „Einstellungen anerzogen werden" müssen. Kirchhöfer, Dieter: Zum dialektischen Verständnis von Erziehung. Pädagogik 44 (1989b) 2, S. 206-214, hier S. 207 u. 214.

175 1972 wurden im Forschungsplan noch „Untersuchungen zu einem Modell der optimalen pädagogischen Lenkung der Persönlichkeitsentwicklung, zu allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Prozesses" erwartet, und zwar im Themenbereich: „Theorie der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten im Kindes- und Jugendalter" innerhalb des Bereichs „Untersuchungen zu ideologisch-theoretischen Grundfragen der Bildung und Erziehung". Vgl. „Verzeichnis [der lt. Direktive des Ministeriums für Volksbildung vom 26.9.1971 – so das innere Titelblatt] bestätigter[n] empirischer[n] Untersuchungen und Analysen für die Schuljahre 1971/72 und 1972/73". Berlin 1972, als Broschüre gedruckt.

dierte allerdings für einen „offensiven Stil",[176] wie Margot Honecker empfohlen habe, deutlich gegen den Primat des „Dialogs" (S. 11). Friedenserziehung z.B. dürfe man nicht deshalb so weich konzipieren, um „bei Tagungen mit der GEW [sic]" (S. 14) als Partner anerkannt zu sein („alles, was wir machen, ist Friedenserziehung" – S. 15). Es gehe in der Schule auch beim Thema „Verantwortung" nicht um „Demokratiespielerei" oder um „sozialreformerische Schulkonzeptionen" (S. 17), die er aktuell in der Sowjetunion dominieren sah, sondern um die genuine gesellschaftliche Funktion der Erziehung. Letztlich forderte er für die Erziehungspraxis (und den anstehenden IX. Pädagogischen Kongress) sogar erneut und betont, dass die Pädagogik „Fragen an die ganze Gesellschaft" stellen solle, um sich selbst von Zumutungen zu entlasten, die sie nicht einlösen kann. Die „Gesellschaftlichkeit der Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen sollte stärker als Problem der gesamten Öffentlichkeit, insbesondere auch aller staatlichen Organe […] verstanden und […] verdeutlicht werden" (S. 16).

So linientreu, aber dennoch als Begrenzung von Erziehung formuliert,[177] wie er hier über Erziehung und Erziehungspolitik denkt, darf man das von einem Präsidenten der APW auch erwarten, wenn er ideologisch-staatlich begründete Erziehungsambitionen und die nicht mehr zu leugnende Realität der Erziehung in einer immer noch widersprüchlichen Gesellschaft versöhnen will. Die anderen Diskutanten[178] lobten das Material ebenfalls, betonten wie er für die weitere Arbeit die Notwendigkeit eines klaren sozialistischen Standpunktes, verwiesen auch auf die hemmenden Aktivitäten des Klassengegners und von „Kirchenkreisen",[179] um die Befunde erziehungspolitisch zu deuten. Bei Harald Diesel, Mitglied im APW-Institut für Polytechnik, wurde die Frage nach dem „Maßstab" für Kritik und Erwartungen aufgeworfen und die „Fähigkeit, gesellschaftlich nützliche Arbeit zu leisten" betont (S. 10), aber die Realisierung von „Demokratie" im Betrieb war für ihn auch schon gesichert, wenn die Arbeiter „Arbeitsschutzbestimmungen" verstehen und wertschätzen (S. 11). Das alles blieb aber eher randständig.

Denn schließlich war die APW auch ein Ort der Wissenschaft und deshalb musste man, drittens, auch sehen, dass bereits Neuner, der Präsident, am Anfang wie am Ende seiner Bemerkungen, also strategisch stark markiert, die vorliegenden Materialien und die gesamte Diskussion in systematischer wissenschaftlicher Rahmung und Akzentuierung als eine „im Präsidium begonnene, prinzipielle, theoretische

---

176 APW, Sign. 0.0.2., Mappe 178, S. 12.

177 Das kann man schon bei dem Marxisten Bernfeld lernen, dass die Funktion von Erziehung in der Gesellschaft „sozialkonservativ" ist, unvermeidlich, wie Bernfeld meint. Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung (1925). Neudruck: Frankfurt a.M. 1967.

178 Das Protokoll der Anschlussdiskussion nach Neuners Ausführungen, und jetzt im Original neu paginiert. Vgl. APW, Sign. 0.0.2., Mappe 178.

179 Hofmann. In: Ebd., S. 4.

Diskussion“ beurteilte, die auch „in der Akademie fortgeführt und organisiert“[180] werden sollte. Neuner betonte, dass es damit die lang erwartete „Gesamtsicht“ auf die Lage der kommunistischen Erziehung gäbe und beurteilte „die Hinwendung zur konkreten Analyse der Erziehung in der Praxis“ (S. 1) als die dafür wesentliche Ursache, also die empirische Forschung. Nach dem Lob ging er aber gleich in Wissenschafts-, Theorie- und Methodenkritik über. Man erkennt die alten, aus der langen Arbeit am Material bekannten Defizitdiagnosen ebenso wieder wie die Klagen über die erwarteten, aber noch nicht eingelösten Hoffnungen, die man mit Kooperationen verbunden hatte, z.B. mit Hans Koch für das Problem ästhetischer Erziehung (S. 3). Systematisch forderte Neuner dann: „Mit […] der Arbeitsteilung in der Erziehungsforschung“ müsse man „Schluß machen“ (S. 2), und er bekräftigte, „[n]otwendig ist eine gründliche theoretische Diskussion“ (S. 3). Das ist sprachlich, wie auch an anderer Stelle („mit der notwendigen Anwendung der dialektisch-materialistischen Theorie auf Erziehungsfragen“ – S. 5) noch im Kontext der alten Theorieprämissen und nicht ohne Beachtung des „gesellschaftsstrategischen Ausgangspunkt(es)“ (S. 5), aber es wurde doch vor allem im Blick auf empirische Forschung argumentiert, denn die aus der Vorarbeit bekannten Wirkungsprobleme und Wie-Fragen trieben ihn um. Neuner diskutierte die „Bedingungen, die in der Erziehung wirken“ (S. 6), betonte den Wandel der Erziehungsverhältnisse und die damit gegebenen strukturellen Veränderungen im „Bedingungsgefüge“ von Erziehung[181] und wehrte jetzt die durchaus bekannte erziehungstheoretische Praxis ab, sie in „gute und schlechte Bedingungen [einzuteilen]“. Neuner sah vielmehr, „dass objektive günstige Bedingungen auch gegenläufig wirken“ (S. 7), und verdeutlichte damit das ganze systematische Dilemma der Erziehung in der Moderne, die über ihre eigenen Wirkungen nicht souverän disponieren kann (er hätte die parallele westdeutsche und internationale Diskussion über Intention und Wirkung der Erziehung[182] zur Bekräftigung zitieren können). Aber die Kritik an den Forschungs- und Theorieleistungen ging weiter: Das gängige „Aneignungsmodell“ (S. 13) sei „zu linear gedacht“, die empirische Forschung allein helfe deshalb noch nicht, wie er wusste. Neuner tadelte das „summative Vorgehen“ (S. 18); die alte Kritik am „Nebeneinander“ der einzelnen Forschungsprojekte kehrte also in neuer Gestalt wieder. Es fehle eine „dialektische, ganzheitliche Untersuchung“, die auch das „Zusammenwirken“ aller Bereiche der Wirklichkeit, lebensweltlich wie organisatorisch, verständlich mache. Primär aber helfe, „daß wir in der Erziehungsforschung den Theorieanspruch

180 So Neuner im Protokoll vom 10.11.1988 der Präsidiumsberatung vom 7.11.1988 in APW 0.02. In: Ebd., S. 1 u. 18. Hervorh. H.-E.T.

181 Vgl. auch parallel die Befunde in: Günther/Kirchhöfer/Neubert/Döbert/Steiner/Scholz, 1988, S. 9-14.

182 Dazu sind v.a. die Arbeiten von Jürgen Oelkers einschlägig gewesen, auch in der Aufnahme der Positionen der angelsächsischen analytischen Erziehungsphilosophie.

weiter erhöhen müssen“, also „noch mehr wirkliche Erziehungstheorie“, und zwar im „Zusammenhang mit dialektischer Gesellschafts- und Prozeßtheorie“ (S. 19) entwickeln. Deshalb sei „prinzipielles Weiterdenken, für eine prinzipielle weitere Diskussion zu Erziehungsfragen“ notwendig, für eine grundlegende Diskussion, die er „hiermit eröffnet“ sah.

In der weiteren Aussprache gab es ebenfalls neben den themenspezifischen Referenzen immer auch den intensiven Bezug zu Theorieproblemen, allerdings keineswegs im Konsens. Der Vergleichende Pädagoge Hofmann plädierte z.B. gegen den Vorschlag, Soziologie statt der Erziehungstheorie zu nutzen.[183] Entschieden anders, nämlich deutlich für die „Zusammenarbeit mit den Gesellschaftswissenschaftlern“ (ebd., S. 13) votierte dagegen Kirchhöfer, wohl im Konsens mit Günther (S. 24). Kirchhöfers Plädoyer liest sich wie ein Versuch, alle ausgegrenzten Forschungen z.B. über die „Lebensweise der Jugendlichen“ angesichts der sichtbar gewordenen Probleme neu aufzunehmen und zu nutzen. Der Psychologe Kossakowski wiederum empfahl sein Fach, um Wirkungsfragen klarer zu sehen und die Lehrer besser zu „befähigen“ (S. 5-6). Ein anderer Diskutant, Wiedemann (Prof. für Medienwissenschaft an der Hochschule für Film und Fernsehen „Konrad Wolf“ in Potsdam) vermisste die historische Dimension und verlangte, dass nach Ursachen „durchgängiger, tiefgründiger“ (S. 7; vergleichbar Diesel, S. 10) geforscht werde, auch im Blick auf die Jugendorganisationen, wofür er Zustimmung fand; denn auch Riechert plädierte für ein „theoretisch tieferes Durchdringen“ (S. 8-9) und erinnerte an die alte „Synthese“-Forderung (S. 9). Aber das war weder neue Theorie noch ein allgemeines Modell, das wirklich fehlte, sondern nur floskelhafte Zustimmungsrhetorik.

Kirchhöfer dagegen, ebenfalls APW-Vizepräsident, behandelte sehr intensiv, vielleicht am intensivsten, die theoretischen Grundfragen des Materials. Dafür benannte er zuerst die Notwendigkeit, „von einem soziologisch-empirisch beschreibenden Stadium zur Erklärung“ überzugehen (S. 12), mit einer zweifachen Begründung, weil das zuerst praktischen Nutzen garantiere und zugleich politisch legitim und theoretisch produktiv sei. Diese Erziehungstheorie könne sich auch nur im Kontext einer „Sozialismustheorie“ (S. 13) angemessen entwickeln und „durch Nutzung des Marxismus-Leninismus“, die offenbar noch fehlte, wie er gegen die ganze Praxis in der Vergangenheit als Desiderat notierte. Das war für ihn kein Widerspruch, sondern zeigte nur die genuine Eigenart seines Theorieprogramms, mit dem er aber – überraschenderweise – auch die gelegentlich unerwünschten individuellen Formen der Aneignung von Werten und Ideologien anders sehen konnte. Das müsse man nur richtig interpretieren, schlug er vor, und dann machte er von einem Argument Gebrauch, das die ganze Diskussion bis

183 APW, Sign. 0.0.2., Mappe 178, „Diskussion“, S. 1. Zitatnachweise in Klammern nach dem Protokoll der Diskussionsbemerkungen im Anschluss an Neuners Statement; das Original der „Mitschrift“ beginnt die Paginierung neu.

dato nicht kannte: „Es gibt offensichtlich etwas, was man Bildungsprozesse [sic] nennen könnte“ (S. 15). Mit dieser subjekttheoretisch reflektierten Perspektive entwickelte er einen neuen Blick auf sonst kritisierte Verhaltensweisen: „Unsere Jugend produziert heute selbst Werte über völlig neue Formen, z.B. über ästhetische Formen, über Kunst, Mode, Kultur. Das ist ein großer Gewinn, da es größtenteils sozialistische Werte sind“ (S. 15).[184] In den Kontext dieses Argumentes passte es, dass Günther in seiner abschließenden Stellungnahme an die „analytischen Schlüsselfragen“ (S. 25) als Kern des Themas erinnerte, an die notwendige „Auswahl der Probleme“, die wirklich relevant seien. Das waren für ihn, neben der Verteidigung der Friedenserziehung (S. 25), vor allem die „Arbeit“ sowie, „unbedingt notwendig“, wie er sagte, „deutlichere Akzente zur ästhetischen Erziehung“ – und so ließ sich am Ende auch der stärkste Protagonist dieses Themas innerhalb der APW identifizieren.

Erziehungsforschung ohne angemessene Theorie – das Grundproblem

Insgesamt sind in dieser Diskussion bei gemeinsamer Anerkennung des Staates und „der“ Partei noch einmal die Heterogenität der Argumente in der APW deutlich erkennbar.[185] Sichtbar wird aber auch, dass sie über kein einheitliches und für die Forschung brauchbares theoretisches Modell[186] der Erziehung verfügte, das es erlaubte, die Befunde insgesamt – und d.h. ja die Aktivitäten des Staates wie der Adressaten sowie die Praxis des Bildungssystems auf allen Ebenen in ihrer Relation und Eigendynamik – konsistent zu erklären. Die interne Debatte be-

184 Er hat auch Sinn für die Widerständigkeit der Schüler, denn er weiß, der Schüler „nimmt uns die Ideologie nicht so ab, wie wir sie bringen, sondern wählt aus, wertet, wichtet, verarbeitet selbständig“. APW, Sign. 0.0.2., Mappe 178, „Diskussion“, S. 15. Dagegen sind die Voten von Meumann und Meixner wieder sehr konventionell, aber auch hier gibt es das Plädoyer für „Ganzheitlichkeit“. Ebd., S. 18.

185 Es sind jedenfalls mehr als zwei Positionen, die Kossakowski nur erkennen kann, weil er allein eine „objektbezogene Vermittlungspädagogik“ von einer „subjektorientierten Aneignungspädagogik“ unterscheidet; denn er übersieht dabei, dass sowohl Vermittlung wie Aneignung auch jeweils subjekt- und objektbezogen existierten. Auch die Dualität von Struktur vs. Prozess ignoriert er ebenso wie die von Einwirkung und Selbsttätigkeit. Vgl. Kossakowski, Adolf: Zwei entgegengesetzte Positionen in der DDR-Pädagogik. In: Marxistisches Menschenbild – eine Utopie? Hrsg. von der Marx-Engels-Stiftung e.V. Köln 1993, S. 111-114.

186 Das war offenbar ein Systemproblem; denn fehlende, nicht eigenständige oder nicht hinreichende theoretische Modellierung wird auch für die Didaktik der DDR schon in der DDR moniert. Vgl. Klingberg: „Die Schwäche unserer Pädagogik liegt nicht in ihrer unzureichenden Zuwendung zur Praxis [...] weniger in der unzureichenden Analyse, sondern in der zu schwach ausgeprägten Funktion zu ihrer theoretischen Konstruktion, zur Modellierung pädagogischer Prozesse [...] auf einer spezifischen theoretischen Ebene. Unsere Pädagogik läuft (trottet) der Praxis in vieler Hinsicht hinterher“. Klingberg, Lothar: Bemerkungen zu Gerhart Neuners Beiträgen in der ‚Pädagogik‘ 5 und 6/1980, insbesondere zu „Konstruktive Synthese – wichtige Richtung pädagogischen Denkens und Forschens“. In: Pädagogik 36 (1981), S. 642, hier zitiert nach Häder, 2007, S. 167, Anm. 87.

legt deshalb erneut die systematischen Grenzen der eigenen Theoriemodelle für Erziehung, aber sie leugnet diese Grenzen nicht, weder bei Neuner,[187] der seine „Synthese"-Forderungen wiederholte, noch bei den anderen Diskutanten, je problemspezifisch oder allgemein. Kirchhöfer argumentierte schon theoriekonstruktiv und hielt offenbar eine autonome gesellschaftswissenschaftliche Theorie und Erziehungstheorie innerhalb der marxistischen Grundprämissen für möglich, und – einmal, deshalb umso bemerkenswerter – konnte er sogar bildungstheoretisch und subjektbezogen argumentieren,[188] also in Traditionen, die ansonsten strikt verpönt waren. Das gesuchte Theorie-Modell blieb dabei freilich diffus, nicht zufällig wurde von „ganzheitlich" geredet, auch in diesem Feld der Pädagogik. Allenfalls im Verweis auf „Dialektik" wurde zusammengehalten, was Erziehung als Einheit von gesellschaftlicher Determination und Aktivität der Persönlichkeit bedeutet. Aber es gab, trotz allem, einen Konsens über das Defizit und die Zäsur, neben der empirischen Forschung, die man schon praktizierte.
Nicht zu übersehen ist auch, dass in dieser Diskussion alternative Theorieangebote ausgeblendet bzw. nur implizit, z.B. im Verweis auf „Soziologie", genutzt wurden. Meiers Sozialisations-Theorie, die ja in der APW bekannt war, wurde so wenig intensiv genutzt, wie Persönlichkeitstheorien aus dem Umkreis von Philosophie (z.B. Wessel) oder Psychologie (Klix u.a.).[189] Auch die Berufung auf die Persönlichkeitstheorie des französischen Marxisten Lucien Sève[190] blieb Episode. Man suchte, in guter deutscher Tradition, nach einer eigenständigen Erziehungstheorie, freilich nach einer, die sich mit „Dialektik" verträgt.[191] Für solche Distanz

187 Das Desiderat einer Theorie hat Günther selbst schon früher markiert: „die Gesamtheit des Bedingungsgefüges, in dem und unter dem sich Persönlichkeit in aktiver Tätigkeit entwickelt, ist eigentlich noch kaum dargestellt worden". Günther, Karl-Heinz: Zum Zusammenhang von analytischer Arbeit und Weiterentwicklung der Theorie in den pädagogischen Disziplinen. In: Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften, 8. Session: Theoretische und methodologische Grundlagen, Erfahrungen und Aufgabenstellungen für die analytische Arbeit in den pädagogischen Wissenschaften. Berlin 1986, S. 141-146, zit. S.146.

188 Das findet sich allerdings nur in diesem Text aus der inneren Diskussion der APW. Wenn Kirchhöfer für das zentrale Parteiorgan „Einheit" schrieb, fehlt dieser Begriff, und es gibt nur die dialektische Formel von „Autorität" und „Vertrauen". Kirchhöfer, Dieter: Ideologie und Werte in der Erziehung. Einheit 44 (1989 a) 2, S. 118-123, hier S. 123. An anderer Stelle lehnt er sogar ausdrücklich solche „gelegentlich anzutreffende Auffassungen" ab, „daß diese Bereiche [zentrale individuelle Wertvorstellungen, HET] der unantastbare autonome Raum der Persönlichkeit oder die Intimsphäre des Individuums sind und aus der bewußten Führung ausgeklammert werden sollten". Dabei werde „übersehen, daß erst in diesen Bereichen der Persönlichkeit sich Erziehung vollendet". Kirchhöfer 1989 b, S. 211-212.

189 Vgl. Ebisch/Ash 2010, S. 187-207, bes. S. 199-206.

190 Vgl. Neuner 1975, S. 305.

191 Nicht zufällig bezeichnete im Dezember 1988 Gerhart Neuner bei der Diskussion von Problemen der „Theoriebildung in den pädagogischen Wissenschaften" die zentrale Referenz selbst: „Ein Schwerpunkt der Diskussion waren Fragen der Anwendung der materialistischen Dialektik in den pädagogischen Wissenschaften bei der Lösung aktueller Aufgaben in Theorie und Pra-

gegenüber alternativen, auch gegenüber westlichen, Theorieangeboten mag es neben politischen vielleicht sogar theoretische Gründe gegeben haben, ohne dass sie in den Diskussionen benannt wurden oder vielleicht auch nur bekannt waren. Aber die in anderen, auch westlichen, sozialwissenschaftlichen Disziplinen zu dieser Zeit verfügbaren Botschaften für die Aufklärung von „Zusammenhängen" konnten für wirkungsinteressierte Pädagogen und ihre Praxis ja kaum attraktiv sein. Hier dominierte (vielleicht sogar bis heute noch) der gängige Verweis auf ein „multifaktorielles Bedingungsgefüge" und die Hoffnung auf statistisch munitionierte Auswertungen (die freilich in der DDR nicht umfassend genutzt wurden), sodass auch hier die Antworten primär auf die Empirie verlagert wurden, also auf Differenz und Varianz, ohne kausal eindeutige, handlungsbezogen hinreichende Evidenz (aber immerhin wurden am Rande der Forschungen über Erziehung aus der APW heraus das Kausalitätsproblem, Fragen der Einwirkung und das „pädagogische Ganzheitsdenken"[192] grundlagentheoretisch zum Thema). Auch die westlichen sozialphilosophischen Supertheorien der Zeit, z.B. zwischen reanimierter kritischer Theorie und neuer Systemtheorie, pflegten ihre Selbstbeschreibungen und Kontroversen jenseits der konkreten empirischen Forschung. Auch die dort vielleicht etwas näher platzierten Großtheorien über die entscheidenden Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die man z.B. im französischen Kontext finden konnte, hatten ihre eigenen Probleme, die sich zeigten, wenn sie, wie Bourdieu, den Verdacht abwehren mussten, „deterministisch" zu denken und die Subjekte zu ignorieren. Die Botschaften der empirischen Forschung wiederum, zumal für Zusammenhangs- und Wirkungsfragen im Bereich der Erziehung, das hätte man z.B. aus den Metaanalysen westlicher Forschung und bei besten Adressen schon 1989 erfahren können,[193] lösen offenbar die Probleme auch nicht,

---

xis". Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften. 11. Session: Zur Theoriebildung in den pädagogischen Wissenschaften. Berlin 1989, S. 5-6. Kirchhöfers einleitendes Referat über „Entwicklungsdenken" widmete sich auch diesem Problem und suchte auch hier nach einem „dialektischen Entwicklungsverständnis der Schule". Ebd., S. 14 ff.

192 Die Arbeiten von Heidemarie Möller waren mit ihren „Totalitäts"-Konzepten für die Allgemeine Erziehungswissenschaft der APW bedeutsam. Sie fasste Dialektik als „Ganzheitsdenken" auf und wollte „Erziehung als Moment des Ganzen, als Moment der gesellschaftlichen Totalität [...] erfassen", um zeigen zu können, wie die „Erziehung des neuen Menschen" als eine der „Voraussetzungen für den allmählichen Übergang zum Kommunismus" konzipiert werden kann. Möller 1986, S. 4 u. 1. Gegen die These, dass Erziehung als „Einwirkung" verstanden werden kann, erinnerte sie – mit Hegel und gegen Wolfgang Brezinka – an das Verständnis von Kausalität in den Humanwissenschaften, nämlich anders zu verstehen, „weil das was auf das Lebendige wirkt, von diesem selbständig bestimmt, verändert und verwandelt wird, weil das Lebendige die Ursache nicht zu ihrer Wirkung kommen läßt, d.h. sie als Ursache aufhebt". So Hegel in: Wissenschaft der Logik II, zit. nach Möller, 1985, S. 173, Hervorh. i. Orig.

193 Der pädagogische Psychologe Franz Emanuel Weinert, über jeden Verdacht leichtfertiger Kritik erhaben, resümierte 1989 die zurückliegende intensive internationale Forschung über Wirkungszusammenhänge in Schule und Unterricht mit einem viel zitierten Eingeständnis von Hilflo-

die sich in der Pädagogik operativ und analytisch stellen. Insofern ist es auch aus der Distanz epistemologisch nicht unbegründet (wenn auch vielleicht als Problemlage so nicht bewusst, schon weil es solche Metaanalysen in der DDR nicht gab), dass eine „prinzipiell" neue Diskussion für notwendig gehalten wurde. Dazu kam es aus politischen Gründen dann nicht mehr.

2.5 Rezeption und Wirkung der Forschung zur kommunistischen Erziehung

Weniger das Wissenschaftsverständnis in der APW oder in der gesamten Erziehungsforschung der DDR als die politischen Kontexte verhinderten die weitere Arbeit an solchen Theorieproblemen. Der Konflikt zwischen APW und Politik in der Wahrnehmung des Bilanzmaterials ist schon beschrieben worden.[194] Personalisiert zwischen Gerhart Neuner und Margot Honecker, dann systemisch definiert zwischen APW und MfV wird die politische Rezeption der Arbeiten organisiert. Das Ergebnis ist bekannt: Das Bilanzmaterial wurde nicht akzeptiert,[195] die Verteilung des Materials wurde ausdrücklich untersagt, auch innerhalb der Wissenschaft (war dort aber schon geschehen). Eine Revision des Materials wurde angeordnet, zur Vorbereitung sollte eine Tagung der APW gemeinsam mit der AfG beim ZK der SED stattfinden, Prof. Reinhold (AfG) sollte die Pädagogen dabei auf Linie bringen und das MfV dafür sorgen, dass und wie das Thema angemessen auf dem IX. Pädagogischen Kongress präsentiert wird, unberührt von den Befunden der Forschung.
Dort konnte man dann hören, was den „gebildeten Kommunisten" nach Meinung von Staat und Partei wirklich auszeichnet. Deren Position klärte sich zunächst in

---

sigkeit und Enttäuschung: „Eine Zusammenstellung der dabei erzielten Resultate, die sich auf 7.827 einzelne Studien und nicht weniger als 22.155 korrelative Beziehungen stützt [...] könnte zu der zynischen Schlußfolgerung verleiten, daß fast jede der berücksichtigten Variablen in gewisser Hinsicht sowohl bedeutsam als auch unwichtig ist". Weinert, Franz E.: Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. (Studien zur Erziehungswissenschaft, Band 29). Frankfurt a.M. 1989, S. 203-214, zit. S. 211. Weinert zieht daraus den Schluss: „[...] das heißt nicht mehr und nicht weniger, als daß es isolierte, einfache, stabile und invariant gültige Abhängigkeitsbeziehungen zwischen Kriterien des Unterrichtserfolgs und Merkmalen des Unterrichts nicht gibt". Ebd., S. 211. Auch für die Wirksamkeit der Lehrertätigkeit ist der Befund nicht besser: „Der Katalog offener Fragen ließe sich beliebig verlängern". Ebd., S. 209-210. Die Konsequenz ist eindeutig – mehr Forschung, bessere Theorie ist nötig, aber auch: die Praxis muss auf Empfehlungen der Theorie warten.

194 Döbert/Geißler 1999 – dort die Details; für die Kommunikation zwischen Margot Honecker und Neuner vgl. auch Feldmann 1996, bes. S. 29-35.

195 Döbert/Geißler berichten aus einem Gespräch mit Günther, dem „zuständigen Vizepräsidenten": „Frau Honecker habe das gedruckte Diskussionsmaterial an die ‚Wand geworfen' und die Vernichtung der zugrundeliegenden Studien verlangt". Döbert/Geißler 1999, S. 22, Anm. 35.

der Zeitdiagnose, denn – so Margot Honeckers Situationsanalyse und Forderung – „unsere Zeit ist eine kämpferische Zeit, sie braucht eine Jugend, die kämpfen kann, die den Sozialismus stärken hilft, die für ihn eintritt, die ihn verteidigt mit Wort und Tat und, wenn nötig, mit der Waffe in der Hand“[196] – und das Protokoll verzeichnet: „Starker Beifall“. Revolutionäre Kampfbereitschaft ist schließlich allein noch die differentia specifica für kommunistische Erziehung. Das erwartete die Ministerin im Sommer 1989 in ihrer Eröffnungsrede, die auch nur „Erfolge“ im Bildungswesen kannte, keine Probleme, allenfalls mit einer Umwelt, die eine – als verderblich beurteilte – „Vielfalt“ von Sozialismen propagierte[197] oder immer noch den Klassenkonflikt schürte und sogar über das Bildungswesen anders dachte, als es die „Honeckerei“ für richtig hielt.[198] Die weiteren Ereignisse des Jahres 1989 und die Zeit danach hätten sie darüber belehren können (ohne dass sie sich bis zu ihrem Tod belehren ließ), dass die realistisch-skeptische Einschätzung von Haltungen, Dispositionen, Wertpräferenzen und Bereitschaften der DDR-Jugend eine Einlösung dieser Erwartung nicht wahrscheinlich machte. Die in der DDR sozialisierte Jugend, „wir haben es mit einer politisch klugen, politisch gebildeten Jugend zu tun“, wie Margot Honecker meinte,[199] aber wohl anders verstand, hat kampflos das Ende der DDR hingenommen, ja aktiv im Protest mit betrieben. Die erwartete Wirkung kommunistischer Erziehung stellte sich nicht ein, die Diagnose des Bilanzmaterials war sehr viel realitätsnäher. Allerdings, so könnte man auch sagen, eine schöne These von Kleist wird noch einmal bestätigt[200] und auch ein pädagogisch gut bekanntes Gesetz: „Lernen ist resistent gegen Erziehung.“ Kontraintentionale Effekte von Erziehung waren der Erziehungsforschung, anders als der Ministerin, ja auch durchaus vertraut.[201] Sie wollte sich aber nicht belehren lassen.

---

196 Honecker, Margot: Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. Referat auf dem IX. Pädagogischen Kongress der DDR am 13. Juni 1989. In Organisationsbüro (Hrsg.): Bulletin 2. Berlin 1989. S. 2-39, zit. S. 12.

197 Das spielt natürlich auf Gorbatschow an. Neuner wiederholte in seiner kritischen Diskussionsbemerkung gegen die Wiederkehr reformpädagogischer Ideen damit die Kritik (vgl. Benner/Kemper, 2005, S. 245-247), die in der APW schon formuliert war. S.o. die Nachweise in FN 165 ff.

198 Vgl. Günther, 2002, S. 580. Kaack belegt an den zum Kongress vorgelegten Eingaben und den in der DDR ansonsten präsenten Vorstellungen über eine andere Organisation des Volksbildungswesens nachdrücklich, wie groß die Diskrepanz zwischen der Staatsperspektive und den gesellschaftlichen Wahrnehmungen des Bildungswesens inzwischen war, und dass es der geübten Kontrollmechanismen bedurfte, sich gegen diese Einsicht zu verschließen. Vgl. Kaack 2016.

199 Honecker 1989, S. 13.

200 Im „Allerneusten Erziehungsplan“ (1810) macht er bekanntlich auf das paradoxe Phänomen aufmerksam (sogar als „das gemeine Gesetz des Widerspruchs“ bezeichnet), dass Erziehung kontraintentionale Effekte hat, nahezu systematisch, man aber diesen Effekt nicht listig-positiv nutzen kann, um mit schlechter Erziehung den guten Menschen zu erzeugen.

201 Zumindest retrospektiv hat Neuner das für sich reklamiert: „[…] über kontraproduktive Wirkung ideologischer Berieselung und Überfütterung bei jungen Menschen waren wir gut im Bilde

Innerhalb der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (für die Wirkung in der Praxis kann man den bekannten Hiatus zwischen Theorie und Praxis unterstellen),[202] wurde dieses Material nicht mit Kleist, aber ganz anders als bei Partei und Staat rezipiert. Hier wurde es nicht abwehrend gelesen, sondern meist in positiver Bewertung,[203] gelegentlich sogar mit großer Emphase und Begeisterung, ohne dass Kritik fehlte, z.B. von Philosophen der Akademie der Wissenschaften[204] oder am Gesamtduktus des Papiers.[205] Das Lob aus der APW – das Material sei „informativ, anregend und orientierend" (Prof. Kaiser, Abt. Naturwissenschaften) – mag dabei noch kollegialen Kontakten geschuldet sein,[206] manche Stellungnahme mag auch nicht mehr sein als der Versuch, die eigene Arbeit jetzt gewürdigt zu sehen,[207] aber schon die Stellungnahmen aus den Universitäten verbanden das Lob für das Material, das eine „gelungene Bilanzierung"[208] sei, mit weiterführenden theoretisch-methodischen Überlegungen. Die „Gründlichkeit, Konstruktivität und Problemhaftigkeit"[209] oder die „Nüchternheit der Bilanz" wurden hervor-

(Neuner, 1973, S. 232)", so Neuner 1994, S. 63. Der 1994 beanspruchte Beleg – „Neuner 1973" – ist allerdings im Literaturverzeichnis nicht nachgewiesen.

202 Günther wird mit einer einschlägigen Bemerkung über die Differenz von theoretisch-politischen Debatten und der Praxis zitiert, mit dem Argument „um diese ganz lächerliche Debatte um die kommunistische Erziehung, haben sich die Lehrer einen feuchten Lehm gekümmert, die meisten jedenfalls. Das ist bei Schuldirektoren sicherlich anders gewesen". Diskussion zu Kirchhöfer in Cloer/Wernstedt 1994, S. 51-52.

203 Die Wissenschaftler, die aus der APW das Material erhalten hatten, äußerten sich seit dem Jahresende 1988/1989 ausführlich in einer großen Zahl an Briefen gegenüber der APW. Vgl. APW, Sign. 11187; danach die hier exemplarisch ausgewählten Zitate; nur sehr kurze Auszüge daraus finden sich in Döbert/Geißler, 1999, S. 22, Anm. 32.

204 Herbert Hörz, Philosoph in der Akademie der Wissenschaften, schreibt so am 22.12.1988, mit der bedenkenswerten These: „Schulprobleme sind meist nur die Spitze des Eisberges gesellschaftlicher Probleme."

205 „Das ist vielleicht ein sprachlich-geistiges Ungetüm", begann Prof. Müller (21.12.1988) aus dem ZIW Ludwigsfelde und lieferte eine 10-seitige detaillierte Stil- und Argumentkritik, die Lob und Zustimmung nicht aussparte.

206 Aber die Reaktionen aus allen Abteilungen der APW zielten immer auf konkrete, jetzt anstehende Forschungsprobleme. Den politischen Duktus beurteilte nicht nur Hans Berger als „eine realistische, konstruktive und optimistische Behandlung der verschiedenen Erziehungsprobleme" (Januar 1989), auch eine Unterstufenpädagogin wie Ursula Drews äußerte sich positiv.

207 Prof. Werner Kaden, ein Musikpädagoge, bot insofern am 03.01.1989 seine Konzeption der Musikpädagogik und ästhetischer Erziehung als die bessere Option an.

208 Prof. Wolfgang Kleeberg, PH Clara Zetkin, Leipzig am 04.01.1989. Ähnlich positiv urteilten Prof. Schille, PH Dresden, „beachtlich und nützlich" sei das Material (10.01.1989), oder, im Namen der PH Halle-Köthen, die Sektionsleiterin Prof. E. Keßler (10.01.1989): „den Autoren […] gebührt großer Dank", denn ihre eigene Arbeit werde befruchtet – und sie bezog sich ausdrücklich auf „Erziehung als Sozialisationsprozeß".

209 So H. Herbig, Direktor der Sektion Erziehungswissenschaften der Universität Halle-Wittenberg, am 19.12.1988.

gehoben, auch die Absicht, Schule „weder zu über- noch zu unterschätzen“,[210] sondern die gesellschaftliche Situation erst einmal wahrzunehmen. Das war in der Regel verbunden mit konkreter Kritik an Details und Vorschlägen für die weitere Forschung. Sogar eine Abbildung wurde geschickt, in der der „Vermittlungsprozeß der kommunistischen Erziehung in ihrer sozioökonomischen Funktion“ modellhaft dargestellt werden sollte.[211] Die respondierenden Wissenschaftler sahen also den Fortschritt in der Forschung, sie sprachen „hohe Anerkennung“ aus[212] und sahen in den Bilanzmaterialien „das (für mich) differenzierteste, gründlichste, klarste und dadurch zugleich konstruktivste Material, das ich bisher dazu von der APW lesen konnte“.[213]

In der APW selbst und bei ihren leitenden Akteuren führten diese unterschiedlichen politischen und wissenschaftlichen Kommentare und Reaktionen dazu, dass im April 1989 ein „Konzept für die Überarbeitung“[214] vorgelegt wurde, das noch einmal zeigt, wie sich die Pädagogischen Wissenschaften selbst in der APW zwischen Politik und Forschung positionierten, nicht ohne vorab zu versichern, dass die „Berücksichtigung neuester Erkenntnis zu gesellschaftsstrategischen Orientierungen der Partei“ selbstverständlich sei und auch Vorgaben, wie sie aus dem IX. Pädagogischen Kongress zu erwarten sind, berücksichtigt würden.[215] Ansonsten argumentierte dieses „Konzept“ sehr selbstbewusst, einerseits lernbereit und akzeptierend, anderseits beharrend auf dem eigenen Standpunkt. Die Autoren sahen, dass „Ergänzungen“ notwendig waren[216], sie sahen den Bedarf für „Verbindungen“, u.a. zwischen schulischer und außerschulischer Erziehung (ebd., S. 6-7), und für „Akzentuierungen“ (S. 8-9), u.a. bei Ideologieproblemen, für eine mehr „ganzheitliche Betrachtung des Zusammenwirkens der gesellschaftlichen Umwelt mit dem sozialen Organismus Schule“ (S. 3), in der Friedenserziehung, für die Lehrerschaft und die „Feminisierung“ (S. 10). Sie sperrten sich auch nicht

210 Prof. Leistner, 02.01.1989, PH Erfurt/Mühlhausen, sogar mit Hinweisen auf die Folgeprobleme der „Feminisierung des Berufs“ der Lehrer.

211 Das Papier ist nur mit dem Kürzel „hoy-schu“ gezeichnet (12.01.1989), die Nähe zu aktuellen Prozessmodellen ist – bereits optisch – frappant, wenn, quasi auf der Inputseite, „gesellschaftliche Lebensbedingungen“ stehen, auf der Outcomeseite das „gesellschaftliche Bewußtsein“, für den vermittelnden Prozess allerdings nur Ziele und gesellschaftlich-politische Praxen genannt werden, aber nicht die Schule oder Unterricht und Lehrpläne oder Interaktionsformen und Organisationen; für input wie outcome und Prozess werden, moderierend, „politische Regulation“ und „Lebensweise“ unterstellt.

212 So Karlheinz Tomaschewsky (Brief vom 15.4.1989), der „dankbar“ ist, dass er das Material erhalten hat.

213 Das sagt J. Rückwarth, Psychologe am ZIW, Eingang des Kommentars handschriftlich auf den 24.05.[1989] datiert.

214 Ich zitiere aus dem umfangreichen Papier vom April 1989. In: APW, Sign. 11187.

215 Zu dieser Überarbeitung und ihrem Ergebnis knapp auch Döbert/Geißler 1999, S. 24-25.

216 APW, Sign. 11187, „Konzept“, S. 5-6. Sie nennen neben der polytechnischen Schule u.a. die ästhetische Erziehung.

gegen die „Korrektur von Einzelaussagen“ (S. 15-16), z.B. in der Bewertung „informeller Gruppen“, denn sie hatten sich belehren lassen[217], dass damit nicht nur die renitent-dissidentischen Jugendlichen, z.B. in Kirchen oder Punks und Skin Heads, gemeint sein müssen, sondern auch pädagogisch höchste bedeutsame Binnengruppierungen in Schule und Schulklasse. Aber die „Konzeption“ hält gleichzeitig und sehr deutlich fest, dass es neben „Erfordernissen“ der theoretischen Arbeit und der Forschung[218] (S. 11-12) und, erneut, der „Dialektik“ (S. 12), auch die „Zurückweisung von Gutachterforderungen“ (S. 18) geben muss. Vor allem aber betonte die höchste Etage der APW einleitend und prinzipiell, dass sie an der empirischen Orientierung keine Abstriche machen wolle (S. 3)[219], auch, dass es keine einfache Akzeptanz der ministeriellen Erwartung geben kann, nur noch Beispiele gelingender Praxis zu analysieren und zu präsentieren (also nicht mehr mit Kontrastgruppen zu arbeiten ist, wie das früher geschah). Die Generalprämisse blieb, dass es „insgesamt“ darum gehe, ein „theoretisch tieferes Durchdringen der im BM gekennzeichneten, von den Gutachtern überwiegend unterstützten Hauptprobleme“ (S. 4) zu erreichen. Das also wollte man sich nicht abhandeln lassen, was man methodisch und theoretisch als Gewinn verbucht und gelernt hatte.
Die Überarbeitung wurde im Juni 1989 noch vorgelegt, verbunden mit der Forderung nach „vertieften Analysen“ zu zentralen Themen[220] und methodisch so konzentriert, dass Beispiele gelingender Praxis stärker, aber nicht allein berücksichtigt wurden. In der im Oktober 1989 vorgelegten Fortschreibung der Forschungsplanung für die Zeit von 1991 bis 1995 wurden ebenfalls entsprechende thematische und methodische Akzente gesetzt. Zu dieser Arbeit kam es dann nicht mehr, der 9. November 1989 kam dazwischen und erzeugte gesellschaftliche und politische Folgen jenseits der bisherigen Arbeit und Planung. Am 20.11.1989 schrieb Karl-Heinz Günther an Gerhart Neuner lapidar: „Die Arbeiten an diesem Material sollten eingestellt werden.“ Dann fügte er noch eine kurze, nicht ganz eindeutig interpretierbare Begründung hinzu, dass nämlich das Material „die

217 Im Brief von Dr. Hans Jendrossek von der ILO Potsdam vom 09.01.1989 wird das negative Bild von informellen Gruppen moniert, die Überarbeitung bezieht sich explizit auf diesen Hinweis.

218 „Theoretische Diskussionen müssen zur Systembildung der Erziehungstheorie führen, Vorschläge machen, sie ausführen und Übereinkünfte herbeiführen“. APW, Sign. 11187, „Konzept“, S. 13.

219 Konkret: „[…] daß nur solche Hinweise [...] aufgenommen werden, für deren Realisierung in der Überarbeitungsphase eine empirisch-analytische Basis vorhanden ist“. Ebd., S. 1.

220 In der überarbeiteten Fassung des Bilanzmaterials vom Juni 1989 (APW, Sign. 11.187; Hinweise auch in: Döbert/Geißler, 1999, S. 24-25) werden unter „3. Ergebnisse“ vier Themenbereiche resümiert: „3.1. Zur Entwicklung der Subjektposition des Schülers im sozialen Organismus Schule, 3.2. Zur Ausprägung einer stabilen Lernhaltung und zur Ausprägung wesentlicher Denk- und Verhaltensweisen im Bereich der produktiven Arbeit 3.3. Zur Entwicklung von Freizeitinteressen und Freizeitverhalten Schuljugendlicher 3.4. Zur gesellschaftlichen Erziehungsverantwortung, zum Zusammenwirken von Schule – Wohngebiet und Schule – Betrieb.“

heutige Diskussion nicht wesentlich fördern"[221] und zugleich als „Versuch einer Rechtfertigung" missverstanden werden könnte. Aber „Rechtfertigung" wofür? Für ihre politische Rolle, für ihre wissenschaftliche Arbeit, angesichts anderer, reformorientierter und subjektsensibler Schulprogramme[222] und beginnender Selbstkritik, die aus der APW schon im Winter 1989/90 vorgelegt wurden,[223] oder wegen der neuen Situation, die den alten Leitungspersonen der APW keinen Kredit mehr gab, die ja auch am 06.12.1989 geschlossen zurücktraten? Die APW veränderte sich jedenfalls im Winter 1989/90, in der Leitung wie im politischen Selbstverständnis. Die offene und unlimitierte Reflexion der pädagogischen Wissenschaften auf ihre eigene Rolle konnte danach ebenfalls beginnen.[224]

3 Fazit – Erziehungsforschung in der DDR: Erkenntnisfortschritt ohne politische Anerkennung, politische Selbstbindung als Theorieproblem

In dieser Selbstreflexion, betrachtet man sie zunächst, spielte das Bilanzmaterial immer wieder eine Rolle. In der APW gab es „bereits Mitte der siebziger Jahre",[225] so behauptet ihr Vizepräsident Karl-Heinz Günther retrospektiv, „Bedenken […] gegen eine administrative, dogmatische Einwirkungspädagogik".[226] Dafür nennt er Gründe, die vom Erziehungsbegriff aus eingeführt worden seien, „weil Erziehung […] als ein intellektueller und moralvermittelnder Prozeß gegenüber den Lebensumständen nicht bestehen konnte, weil soziales Erfahrungsgut der Edukanden dem Intellektualismus und Moralismus der Erziehung widerstrebten".[227] Das bekräftigt die skeptische Wahrnehmung der Rolle der Erziehung, die schon im Bilanzmaterial formuliert worden war. Dazu sagt er nur knapp, dass es

221 APW, Sign. 11.187.

222 Vgl. Hofmann, Jan/Tiedtke, Michael: Thesen zur Erziehungsauffassung. Versuch einer Alternative. In: Land, Rainer (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Junge Wissenschaftler zu Gesellschaft und Erziehung. (Wortmeldungen, Bd. 1). Berlin 1990, S. 130-176; Entschulung der Schule? (Wortmeldungen 4). Berlin 1990. Nach dem aus dem Westen bekannten Titel werden dort von prominenten DDR-Autoren als Leitbegriffe der ganzen Publikation zuerst „Demokratisierung – Individualisierung – Kreativierung" eingeführt. Ebd., S. 7-20.

223 Vgl. Uhlig, Christa/Lost, Christine/Wiegmann, Ulrich: Lehren aus der Geschichte annehmen – eine Voraussetzung für die Erneuerung unserer Schule. Pädagogik, 44 (1989) 10, S. 962-966.

224 Vgl. Eichler/Uhlig 1993, S. 122-125.

225 Bei Adam/Eichler, „Problemmaterial zur kommunistischen Erziehung 1975" (APW, Sign. 16444), wird z.B. darauf hingewiesen, dass sich bei der Bestimmung des Begriffs Erziehung „die Tendenz ab(zeichnet)", „Erziehung und Entwicklung gleichzusetzen und gegen die Auffassung von der Erziehung als Einwirkung zu polemisieren". Ebd. S. 91, Anm. 1. Sie verweisen zum Beleg auf Boldyrew u.a.: Lehrbuch für die Ausbildung von Oberstufenlehren 1973; sowie auf Naumann 1975, S. 18-19 – und lösen den vermeintlichen Gegensatz dialektisch in einem pädagogischen Begriff der Führung auf.

226 Günther 2002, S. 575. Für die Kritik an der DDR, am Bildungswesen und an der „Honeckerei" innerhalb der Akademie der Wissenschaften, deren Mitglied Günther war, vgl. ebd., S. 580-582.

227 Ebd., S. 575.

„Ende 1988 dem Ministerium für Volksbildung übergeben und zurückgewiesen wurde".[228]
Andere Akteure sind ausführlicher, z.B. Dieter Kirchhöfer. Retrospektiv, wie er in der Aufnahme einer Unterscheidung von Dietrich Benner argumentiert, kann er an den Bilanzmaterialen „die Widersprüchlichkeit von Affirmativem und Nicht-affirmativem in den verschiedenen kritischen Dimensionen erkennen".[229] Als diese Dimensionen nennt er, erstens und analytisch, die kritische Argumentation in den Befunden des Bilanzmaterials, dann, zweitens, die praktische Dimension, die – nicht-affirmativ – die Defizite der Erziehung darstellt, obwohl er hier noch „Tabuzonen" (S. 43) einräumt, etwa für die „Diskussion z.B. eines vorhandenen Rechtsradikalismus oder der Alkoholgefährdung der Jugend" (S. 43).[230] Das nennt er eine „affirmative Perspektive in Bezug auf die zielsetzende Sphäre" (S. 43), d.h. die Politik und v.a. die Partei und ihre Beschlüsse, auch das Ignorieren des Subjektproblems (S. 44) als Indiz für die Unterordnung unter die Politik. Das alles mündet bei Kirchhöfer in systematische Überlegungen zu den „Schwierigkeiten mit der Negation" und der Diskussion der „eigenen und/oder [...] fremden Grenzen" (S. 46), ergänzt um den Hinweis auf Muster der Konfliktvermeidung („Harmonisierungsprinzip" und „Stabilitätsprinzip" – S. 47), geleitet von „Fortschrittsgewißheit". Letztlich sieht er darin für die Erziehungsforschung der DDR ein „Selbstmißverständnis" (S. 47) als Wissenschaft, in der Bindung an Praxis, die allerdings eher „sozialpsychologisch" zu deuten sei (S. 48).
Kirchhöfer[231] ignoriert also die eigenen – personenbezogenen – Schwächen nicht, hebt aber gleichzeitig die Vorzüge der Studie hervor, im Wesentlichen von der dort kritisierten These aus, – wie Kirchhöfer zitiert – „‘die Schule sei Zentrum der Erziehung in dem Sinne, dass sie alle wesentlichen erzieherischen Einflüsse auf Kinder und Jugendliche kontrolliert, koordiniert, anregt usw.‘" (S. 44). Er sagt zu Recht: „das war in einer solchen Form ungewöhnlich" (S. 44). Aber zugleich sieht er die Grenzen dieser nüchternen Analyse vor allem darin, dass die Pädagogik „vor den Widersprüchen halt (machte), die sich aus den Konflikten des politischen Staates mit sich selbst ergaben, aus denen sich im Sinne von Marx

228 Ebd., S. 42, Anm. 29.

229 Er unterscheidet drei Dimensionen von Kritik: „[…] eine erkenntnistheoretisch-methodologische […] eine pädagogisch-praktische […] und eine philosophisch-politische Dimension". Kirchhöfer 1994, S. 42, Anm. 3.

230 Aber das „Diskussionsmaterial" kennt die „neuen Problemfelder": „z.B. Rassismus, Antisemitismus, Verharmlosung von Kriegsverbrechen und Bagatellisierung der Grauen des Krieges u.a." – ohne deren Genese zu diskutieren. Vgl. APW, Sign. 1988, S. 47. Die Verbindung von Skin Heads und faschistischen Überzeugungen wird an anderer Stelle betont. Ebd., S. 90.

231 In seinem späteren selbstreflexiven Rückblick sieht Kirchhöfer zahlreiche „Spannungsfelder" und kann sich sogar „flexible Ideologisierung" vorstellen. Die Zurückweisung des „Bilanzmaterials" zur kommunistischen Erziehung interpretiert er als Indiz für eine „Verletzung des „Übereinstimmungsgebots" zwischen Wissenschaft und Politik, das für die Forschung in der DDR galt. Kirchhöfer, 2007, S. 215-216 f. u. Anm. 11, S. 216.

die soziale Wahrheit entwickeln lässt (Marx, 1981, S. 345)" (S. 44). Mit diesem Zitat aus der „Kritik der hegelschen Rechtsphilosophie" bekräftigt er einerseits, dass sich die Pädagogik in einem „Subordinationsverständnis gegenüber Politik" einrichtete, aber er bereitete zugleich das Argument vor, dass sich solche systematischen Schwächen, die „Kritikabstinenz" (S. 44), auch in der „Zurückhaltung in vielen westeuropäischen Erziehungstheorien gegenüber den entfremdenden und deformierenden Wirkungen der Warenverhältnisse, des Geldfetischismus und der anonymen Zwänge des Marktes auf Erziehung und Erziehungsergebnisse" (S. 44-45) ausdrückt. Diese Art begrenzter Kritikbereitschaft kann man nicht vollständig bestreiten, aber es ist sicherlich fraglich, ob sich die wahre Kritikposition schlicht dualisierend, im Verweis auf alte marxistische Positionen, festmachen lässt, oder ob das Problem der Kritik an Gesellschaft nicht eher darin besteht, dass sich diese schlichten Dualisierungen längst aufgelöst haben, auch schon vor 1989/90. Die großen Erzählungen sind vom Tisch, auch die alte, bürgerliche, kulturkritische Emphase. Mit anderen Worten, diese starke, funktionale Äquivalenz in der „Kritikabstinenz" behauptende These müsste selbst erst noch komparativ geprüft werden, aber dazu fehlt hier der Raum.
Spätestens solche Zuschreibungen verlangen indes nach einem Außenblick auf das Ergebnis der Untersuchungen, die hier über Formen der Wissenskonstruktion in der DDR versucht wurden. Der Befund ist, nicht überraschend, ambivalent. Einerseits, in der Arbeit an einem politisch so hoch bewerteten wie problematischen Thema wie ‚kommunistische Erziehung' lernten die Pädagogischen Wissenschaften der DDR, angeleitet von der APW, aber unter Mitwirkung der Hochschulen und provoziert auch durch weitere Forschungsinstitute, etwa dem ZIJ, wie aus einer gesellschaftlich vorgegebenen „Aufgabe" ein theoretisch zu bearbeitendes „Problem" zu machen ist, d.h. es nach theoretischen Kriterien zu dimensionieren und in Forschungsprozesse zu übersetzen und die kontinuierlich anfallenden Ergebnisse auch für weitere Forschungen zu reflektieren. Methodisch wurde dabei, ohne Zweifel, Neuland für die Erziehungsforschung der DDR betreten, wenn auch nicht gleich auf dem höchsten Niveau der empirischen Sozialforschung; die „Mehrebenenanalysen" z.B., die im Prozess selbst angemahnt wurden, hat es nicht gegeben, auch die Nutzung der statistischen Methoden jenseits der Deskription war begrenzt. Anders als in der Zuwendung zu neuen Praktiken der Erhebung und Auswertung von Daten, fiel die neue Orientierung vor allem aber theoretisch deutlich schwerer. Das hing mit der neuen Forschungspraxis und der anstehenden theoretischen Problematik zugleich zusammen, weil die Erziehungsforschung der DDR zwar die offenen Fragen immer deutlicher sah, vor allem die Fragen nach Zusammenhängen, Kausalitäten, Ursachen, der Struktur von Erziehung und ihren Wirkungsmöglichkeiten. Sie arbeitete sich auch daran ab, diese Zusammenhänge zu klären. Aber es gelang ihr, bis zur Suche nach einem ästhetischen „Gesamtmilieu" als spezifischer Form und nach „Bildungstheorie" als Option der

Reflexion von Subjektaktivitäten, dennoch nicht, die integrierende Theorie zu finden. Die Bindung an „Dialektik“ und die grundlegende politische Überzeugung konnten eindeutig nicht überwunden werden.
Mit den im „Bilanzmaterial“ präsentierten Befunden hatte die Erziehungsforschung, fragt man nach ihrer gesellschaftlichen Funktion, dennoch ohne Zweifel aufklärenden Status. Den sollte man ihr auch nicht deswegen absprechen, weil der Staat mit dieser Aufklärung über sich selbst nichts anfangen konnte.[232] Aber die Erziehungsforschung blieb dennoch theoretisch limitiert, weil sie in der systemisch, sowohl politisch wie ideologisch, präsenten Rahmentheorie gefangen war. Verpflichtet auf „Dialektik“ und den Klassenstandpunkt, das erzeugte die Limitation, konnte sie die ihr intern bekannten und extern verfügbaren Theorieangebote nicht umstandslos akzeptieren und die Forschungsmöglichkeiten nicht nutzen, die verfügbar waren. Insofern könnte man zuspitzend sagen, dass die Fortschritte der wissenschaftlichen Arbeit im Handwerk der Wissenschaft – der Exploration der Wirklichkeit, der Erhebung von und des Umgangs mit Daten, der Prüfung eigener Annahmen – besser gelang als in der Theorie. Hier konnte sie zwischen den forschenden Disziplinen und dem hoch politisierten Erziehungssystem, Referenzen, denen sie sich zugleich verpflichtet fühlte, die eigene Position nicht autonom entwickeln. Dafür zahlte sie letztlich den Preis, dass Theorie und Empirie relativ beziehungslos nebeneinander stehenblieben[233] und damit auch das Aufklärungsangebot an die Praxis durch die Wissenschaft selbst begrenzt wurde.
Die Akteure in der APW und in den pädagogischen Wissenschaften insgesamt sahen diesen Konflikt. Sie versuchten, klug prozedierend, die Implikationen und Folgen der systemischen Restriktionen in den Konsequenzen für die Forschung zu minimieren, brachten es aber bis zum Ende der DDR nicht fertig, sich aus dem politischen und ideologischen, als philosophisch deklarierten Kontext zu lösen. Das war nicht Unterwerfung unter die Politik oder der immer neue Verrat an den Imperativen der Wissenschaft, sondern eher eine Form der „Selbstdisziplinierung“[234] und der Limitierung der Theoriearbeit durch die eigenen politisch-pädagogischen und grundlagentheoretischen Überzeugungen. Die pädagogischen Wissenschaften der DDR haben dieses Dilemma gekannt. Sie haben ja auch die Kritik an der Realität der DDR und an der Nutzung des verfügbaren wissenschaftlichen Wissens selbst erfahren, wie sie in den wissenschaftlichen Gremien durchaus üblich war und auch in der Akademie der Wissenschaften und in der APW für

232 Anders als Jessen behauptet (auch um die funktionale Äquivalenz der APW zu Bildungsberatung in der BRD zu bestreiten), war damit die „Normalwissenschaft“ der DDR kognitiv durchaus gesellschaftlich brauchbar. Sie wurde nur nicht mit allen ihren Leistungen gesellschaftlich nachgefragt und akzeptiert – aber das spricht gegen die Nutzer, nicht gegen die Anbieter. Jessen, Ralph: Die Aporien der sozialistischen „Normalwissenschaft“. In: Häder/Wiegmann 2007, S. 221-226.

233 Häder hat für die „Praxisanalysen“, die 1973/74 über die Wirkung von Kinder- und Jugendorganisationen unternommen wurden, ebenfalls ein solches Ergebnis festgehalten. Vgl. Häder 2007.

234 Vgl. 5.2 i. d. Bd.

alle Bereiche der gesellschaftlichen Wirklichkeit praktiziert wurde. Zumindest die Akademie-Mitglieder unter ihnen haben auch selbst darunter gelitten, dass die Pädagogik und das Bildungssystem zum Exempel und z.T. sogar zur Ursache aller Missstände der DDR-Gesellschaft gemacht wurden, Pädagogik sich also, in bekannter Manier, als Sündenbock abgestempelt fand. Das geschah sicherlich nicht ganz unverdient, weil sie auch die Allzuständigkeit lange beanspruchte und erst mit dem „Bilanzmaterial" explizit abwehrte. Aber noch diese Kritik an der DDR-Gesellschaft hatte eine eigene Sprache, in allen Akademien, nicht nur in der APW. Sie war in der Selbstabsicherung nach außen „tarnsprachlich", wie Günther sagt, wenn er seine eigenen Erfahrungen, auch in der Akademie der Wissenschaften, bilanziert. Selbstkritisch räumte er dann retrospektiv ein, was es war: „Ein Elend selbstverschuldeter Unmündigkeit, mit dem wir die Chancen für den Sozialismus gemindert haben".[235]

Letztlich sieht man aber auch, dass binäre Klassifizierungen des Status und der Funktion von Wissenschaft wenig hilfreich sind. Die Frage, ob die Erziehungswissenschaft der DDR „nur Legitimationswissenschaft" gewesen sei oder auch theoretisch interpretierbare Disziplin, stellt sich gar nicht, denn sie war immer auch forschende Disziplin. Die Erziehungsforschung der DDR war, wie die Arbeit am Problem der kommunistischen Erziehung selbst für die APW belegt, eine Disziplin mit einer eigenen, theoretisch und methodisch diskutierbaren Argumentationsstruktur und -kultur, selbst in der Diskussion eines ideologisch so zentralen Problems wie dem der kommunistischen Erziehung. Aber sie bearbeitete dabei und damit ohne Zweifel auch Legitimationsprobleme der Erziehungsdiktatur der DDR,[236] hat Macht gegenüber anders denkenden Wissenschaftlern ausgeübt und die eigene Theoriearbeit nicht nur theoretisch zur Geltung gebracht. Vor allem aber, die Erziehungswissenschaft der DDR hat gewusst, dass sie tat, was sie tat, also auch das sacrificum intellectus im Konflikt von Geist und Macht nicht gescheut, wenn es nach ihrer eigenen Haltung politisch notwendig war. Aber dieser Konflikt ist unter Bedingungen der Diktatur allein listig-klug prozedierend bearbeitbar, nicht systemisch dauerhaft und eindeutig lösbar, allenfalls durch Austritt aus dem Wissenschaftssystem zu vermeiden. Forschung geschah dann immer noch, selbst wenn man klären wollte, was die Erziehung des gebildeten Kommunisten bedeutete und wie sie möglich sei.

---

235 Vgl. Günther, 2002, S. 631-632.

236 Aber das Ministerium für Staatssicherheit hat schon früh nicht mehr geglaubt, dass das Erziehungssystem der DDR leisten könnte, was es sollte, sich deshalb selbst als die entscheidende Instanz der „Operativen Pädagogik" fingiert und auch ihre eigene Wissenschaft erzeugt, wenn auch – bei der Beobachtung der Erziehungsverhältnisse nicht ganz – ohne APW und akademische Pädagogik. Vgl. 4.4 i. d. Bd.

6.3 „Allgemeine Pädagogik" – Erziehungswissenschaft auf der wiederkehrenden Suche nach ihren Grundlagen

„Dem Marxismus-Leninismus ist jegliches Wunschdenken fremd."[1]

Vorbemerkung: „Allgemeine Pädagogik" als Thema und Problem in der Geschichte der Erziehungswissenschaft der DDR

1975, nimmt man das Jahr als theorie- und bildungsgeschichtliche Zäsur, markiert nicht nur den Abstoßpunkt für die sich dann neu entwickelnde Erziehungsforschung der DDR, sie kann auch als Beginn einer neuen Debatte über die Grundbegriffe und Grundlagen der Erziehungswissenschaft als Disziplin insgesamt gelesen werden. Dafür gibt es mindestens drei folgenreiche Kontexte: In der Arbeit am Konzept der „kommunistischen Erziehung" wurden mehr und mehr auch die theoretischen und methodischen Grundlagen der Disziplin zum Thema und zum Problem. Gleichzeitig geriet die Pädagogik bei Außenbeobachtern zum Objekt der Kritik, exemplarisch bei dem Philosophen Karl-Friedrich Wessel, der eine Kritik am theoretischen Gegenstand der Pädagogik entwickelte und alternative Vorstellungen vorlegte, die bald innerhalb der Pädagogik selbst rezipiert wurden und auch die weitere Grundsatzdebatte im Fach und in einigen Projekten auch ihre Forschung produktiv bestimmten. Diese Grundsatzdebatte war, drittens, auch deshalb so nachhaltig, weil leitende Konzepte der Pädagogik, zumal der für das Bildungssystem und auch sonst dominante Zielbegriff der sozialistischen „Persönlichkeit" selbst zum Anlass kontroverser Debatten zwischen der Philosophie und den Humanwissenschaften geworden war. Die Suche nach einer allseits akzeptablen Allgemeinen Pädagogik lässt sich deshalb auch als Indiz lesen, dass über die Grundlagen der Pädagogik neu und systematisch gehandelt werden musste, in der Gesamtheit der Dimensionen, in denen schon traditionell über Allgemeine Pädagogik in der DDR geredet wurde. Man lernt deshalb über das Selbst- und Fremdbild der Disziplin, wenn man die Debatte über Allgemeine Pädagogik in der DDR noch einmal systematisch betrachtet.

Diese Dynamik der Allgemeinen Pädagogik ist auch schon retrospektiv intensiv beobachtet, erläutert und diskutiert worden, dominant durch einen der in der APW zentral beteiligten Akteure selbst, nämlich Wolfgang Eichler, aber auch durch andere Beteiligte an den Debatten, z.B. Gerhard Neuner, der auch hier seine Leitungsfunktion in der APW argumentativ entschieden wahrgenommen hat. Erneut liegt also die glückliche Situation vor, dass man auch bei diesem The-

1 Gerhart Neuner: Untersuchung des Prozesses sozialistischer Persönlichkeitsentwicklung. Hauptaufgabe der marxistisch-leninistischen Pädagogik. In: II. Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder. 1974, S. 14-40 (auch zit. in Eichler, Wolfgang: Objekttheoretische Theorie der Allgemeinen Pädagogik in der DDR 1965-1990. In: Hoffmann/Neumann 1995, Bd. 2, S. 81-107, S. 94).

ma nicht allein den historischen Prozess, sondern auch seine nachgehenden Deutungen zum Thema machen kann. Im Fall der Allgemeinen Pädagogik muss das aber auch deswegen geschehen, weil Eichler, rückblickend,[2] die von uns vertretene These als unzutreffend kritisierte, dass seit den frühen 1960er Jahren die Reflexion von „Allgemeinbildung“, als zentraler Aufgabe des Bildungssystems, und ihrer Zielsetzung, nämlich der Konstruktion der „allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit“, an die Stelle der grundlagentheoretischen Reflexion von Erziehung und Erziehungswissenschaft getreten sei, also auch Status und Funktion einer eigenen Allgemeinen Pädagogik übernommen habe. Wir bestreiten, um unsere These anzudeuten, wiederum Eichlers Diagnosen, weil er zu eng aus der Perspektive seines eigenen Arbeitskontextes, der Reflexion Allgemeiner Pädagogik in der APW, argumentierte, aber den Kontext ignorierte, der neue Versuche zur Grundlegung von Erziehung und Erziehungswissenschaft genauso veranlasste, wie er die dabei auftretenden DDR-immanenten Schwierigkeiten erklärt.

Auch in dieser kontroversen Frage helfen deshalb allein disziplinhistorische Analysen weiter, um den systematischen Wandel in der Diskussion von Grundfragen von Erziehung und Erziehungstheorie zu analysieren und vor dem Hintergrund von Status und Funktion der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR zu erfassen. Zum Verständnis der Ausgangslage steht eine knappe Skizze der Grundlagentheorie der Pädagogik – ihrer Allgemeinen Pädagogik also –, wie sie sich nach 1945/50 in SBZ und DDR bis zum Gesetz von 1965 entwickelte, am Beginn der folgenden Überlegungen (1.). Die erste Lösung, das Allgemeine der Erziehung im Begriff der „Allgemeinbildung“ zu sehen und primär bildungspolitisch zu definieren, hinterlässt aber eigene Probleme, die sich, nicht allein in der DDR, vor allem am Leitbegriff der „sozialistischen Persönlichkeit“ zeigen, wie die sich seit Ende der 1960er Jahre anschließende Diskussion belegt (2.), die aber ohne konsensuales Ergebnis blieb. DDR-intern wurde das sich darin abzeichnende systematische Dilemma der Grundlagendiskussion ebenfalls schon gesehen, besonders deutlich aus der Perspektive eines philosophischen Beobachters (3.), ohne dass dessen Diagnose und sein gegenstandstheoretisches Angebot genutzt wurden, um die offenen allgemeinpädagogischen Fragen zu lösen; er wirkte allerdings interdisziplinär und im Bereich der empirischen Erziehungsforschung. Die allgemeinpädagogische Situation dagegen wurde nach 1970/75 durch die Herausforderungen noch weiter verschärft (4.), die sich mit den empirischen Befunden und den grundlagentheoretischen Fragen ergaben, die das Projekt „kommunistische Erziehung“ mit sich

2 Eichler, Wolfgang: Wissenschaftliche Schulen in der Allgemeinen Pädagogik. Zur Erinnerung an Gerhard Stierand (1934-2005). In: Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa: „Verordnete“ Einheit versus realisierte Vielfalt. Wissenschaftliche Schulenbildung in der Pädagogik der DDR. Frankfurt a.M. 2011, S. 75-90., bes. S. 80. Einige knappe Hinweise zu diesen lokalen Kulturen der Allgemeinen Pädagogik gibt auch Cloer, Ernst: Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen. Weinheim 1998, bes. S. 131-146.

brachte. Weder die in diesem Prozess für notwendig gehaltene und gewünschte „Synthese“ des pädagogischen Wissens noch eine allseits anerkannte neue Grundlegung von Theorie und Methodologie der Erziehungswissenschaft gelang den beteiligten Akteuren. Das Fazit (5.) lautet deshalb, dass die wissenschaftliche Pädagogik der DDR, wie einer ihrer prominenten Akteure – freilich so deutlich erst nachgehend – schon gesagt hat, in ihrer gesamten Geschichte seit 1945 und bis 1989/90 „keine *konsistente* DDR-Pädagogik“[3] auszuarbeiten vermochte. Die Ursachen für diese Diagnose und die Gründe, die sich retrospektiv zu systematischen Defiziten bündeln, sind in gleicher Weise in der wissenschaftlichen Praxis selbst erzeugt worden wie sie in ihrem institutionellen und politischen Kontext zu suchen sind. Es sind die systematischen, von den allgemeinpädagogischen Akteuren nicht eingestandenen Brüche zwischen der Logik theoretischer Arbeit und den Funktionsprämissen von Politik, im Allgemeinen sowie bildungs- und wissenschaftspolitisch, die eine begründete Allgemeine Pädagogik unmöglich machten.

1 Grundlagentheorie – ihre Dynamik zwischen Allgemeiner Pädagogik und Allgemeinbildungskonzepten: die dominant praktizierte Lösung

Weder in der deutschen pädagogischen Tradition noch in den internationalen Debatten gibt es heute und gab es historisch einen Konsens über Status und Funktion der argumentativen Gattung, die man als „Allgemeine Pädagogik“ bezeichnet hat. Es gab und gibt Vorbilder, wie – für die deutschsprachige Pädagogik – besonders nachwirkend Herbarts „Allgemeine Pädagogik“ von 1804 oder – international und anglophon – einen Text wie John Lockes „Some Thoughts Concerning Education“ von 1728, die beide die Spannweite der Texte anzeigen, mit denen man es hier zu tun hat. Die Grundbegriffe der Disziplin sind ebenso Thema wie die Frage nach der Möglichkeit der Pädagogik als Wissenschaft oder nach ihrer Bedeutung in der Praxis der Erziehung oder im gesellschaftlichen Kontext insgesamt. Nicht zufällig ist schon der Titel historisch variabel, denn unter dem Namen „Systematische Pädagogik“ und später auch „Allgemeine“ oder „Systematische Erziehungswissenschaft“ treten Exempla der Gattung ebenso auf wie als „Philosophy of Education“, „Metatheorie der Erziehung“ oder „Foundations of Education“, hier anglophon also so, wie die Gattung in der DDR und in Anlehnung an einen sowjetischen Sprachgebrauch als „Grundlagentheorie“ der Erziehung auch eingeordnet wird.[4] Die Gattung hat, mit anderen Worten, ihre eigene Historizität

3 Kirchhöfer, Dieter: Distanz und Nähe zur Anthropologie in den DDR-Erziehungswissenschaften. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965). Weinheim 1994, S. 308-326, zit. S. 324.

4 In Naumann, Werner: Einführung in die Pädagogik. Vorlesungen. 4. Aufl. Berlin 1983, S. 185 fungiert z.B. im Schaubild „Übersicht zu den pädagogischen Disziplinen“ innerhalb des „Systems der Pädagogischen Wissenschaften die „Allgemeine Pädagogik“ als Oberbegriff zu dem die

und kulturelle Eigenart, und zwar bis heute, wie man an den intensiven Debatten in der deutschsprachigen Pädagogik des Westens bis in die jüngere Zeit[5] oder in der internationalen Kommunikation von Erziehungsphilosophen[6] sehen kann. Es empfiehlt sich daher, auch die grundlagentheoretische Debatte in der SBZ und DDR in ihrer eigenen Historizität zu sehen und sie als eine der historisch-gesellschaftlichen Möglichkeiten zu lesen, wie man je kulturell und national Grundlagenfragen der Pädagogik behandeln kann.

Der besonderen Ausgangssituation nach 1945 war es dann geschuldet, dass die Konstruktion der Allgemeinen Pädagogik – systematisch gesehen – mehrere, je für sich bedeutsame Referenzpunkte besaß: die nach 1945 personal und im disziplinären Gedächtnis präsente deutsche Tradition, den politisch-gesellschaftlichen Kontext, wie er in den neuen Akteuren an Universitäten und in der Politik in der Diskussion präsent war, sowie die in der Tradition der UdSSR nach 1945 machtvoll wirksame pädagogisch-politische Denktradition. Im Vordergrund der politisch intendierten Bemühungen standen deshalb auch nicht zuerst metatheoretische Fragen nach der Theorie und Methodologie der Erziehungswissenschaft und ihrer Forschung, sondern gegenstandstheoretische Fragen, wie sie mit dem Begriff der Erziehung selbst aufgeworfen wurden.[7] Quasi im politischen Auftrag arbeitete deshalb Robert Alt an der Begründung einer „marxistisch-leninistischen“ Erziehungswissenschaft, und er löste diese Aufgabe durch seinen Begriff der Erziehung als „Funktion der Gesellschaft“. Politisch akzeptabel, doch zugleich kontrovers, wurde diese Bestimmung, die sich ja in derselben Formulierung schon früher auch in der bürgerlichen Tradition von Wilhelm Dilthey bis zu Emile Durkheim

---

„Systematische Pädagogik“ die nächst untere Ebene bildet, der wiederum als nächste untere Ebene die „Grundlagen der Pädagogik“ zugeordnet werden, in denen nach sowjetischem Vorbild als Teil der „Allgemeinen Pädagogik“ der basale Erziehungsbegriff und damit auch der Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft behandelt wird.

5 Exemplarisch sei verwiesen auf Tenorth, Heinz-Elmar: Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des ‚Allgemeinen‘ in der Wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984)1, S. 49-68; als Indiz für die Problematik kann auch gelten, dass die ‚Zeitschrift für Erziehungswissenschaft‘ 1998, gleich in ihrem ersten Jahrgang, das Thema diskutiert, bezeichnenderweise als „Allgemeine Erziehungswissenschaft“, und für die dort diskutierte Bestimmung des Themas ist hilfreich Vogel, Peter: Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 2, S. 157-180. Retrospektiv werden auch die Konflikte für die disziplinäre Identität analysiert, die sich für das Thema in jüngerer Zeit und auch durch die Arbeit der ZfE ergeben haben: Westphal, Andrea/Zawacki-Richter, Olaf: Von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung? Eine Analyse von Beiträgen der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24 (2020) 1, S. 641-669.

6 Für die internationale Debatte sind sehr aufschlussreich die Beiträge von Depaepe, Marc/Smeyers, Paul et.al. aus der Forschungsgemeinschaft „Philosophy and History of the Discipline of Education“ In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015), S. 623-691.

7 In den nachfolgenden Hinweisen nehmen wir Argumente aus historischen Debatten nach 1945 systematisch auf, die vor allem in 5.2. ausführlich präsentiert und belegt sind.

findet, aber nicht durch diese Ausgangsqualifizierung, sondern durch die weiteren Annahmen. Vor allem das mit der Begriffsbestimmung explizit oder implizit beanspruchte Bild der einzig legitimen – sozialistischen – Gesellschaft einerseits und die Bestimmung der Relation von Gesellschaft und Erziehung – als so eindeutige wie legitime „Determination“ der Erziehung durch die Gesellschaft – andererseits qualifizierte Alts Erziehungsbegriff als historisch-materialistisch – und provozierte die Opponenten.

Besonders prominent sowohl historisch[8] wie in der nachgehenden Interpretation[9] wurden dabei die Einwände, die Theodor Litt zuerst auf einem Vortrag 1946 vortrug, dessen Text dann auch in der „Pädagogik“ publiziert wurde, relativ rasch gefolgt von einer scharfen und gegenüber Litt im Grunde unangekündigten kritischen Entgegnung von Max Gustav Lange im Namen der Redaktion der Zeitschrift. Sieht man einmal davon ab, dass u.a. diese Kommunikationsstrategie eher politischen als wissenschaftsimmanenten Regeln folgte (und Litt nicht zufällig bald danach einen Ruf nach Bonn annahm, weil er politisch und kollegial keine Gesprächsbasis mehr sah), dann ist der allgemeinpädagogische Kern der Debatte zunächst ganz traditional: Lange nutzte eine polemisch-einseitige Fassung des Begriffs der „Autonomie“ der Pädagogik, um Litts Position politisch als illusionär und historisch als schwach, weil gegen den Nationalsozialismus als erwiesen hilflos oder sogar förderlich anzuprangern. Litts systematisches Argument ging dabei aber unter, dass er die Eigenständigkeit der Erziehung nicht nach außen, gegenüber der Politik, sondern primär nach innen, als Funktionsweise des Systems verstand. Ansonsten hatte er aber, wie die ganze erziehungsphilosophische Tradition, deren Argumente er nur wiederholte, Autonomie nie als Autarkie, sondern immer als Selbständigkeit in der Abhängigkeit verstanden, abhängig auch vom Staat. Das gesellschaftliche System der Erziehung fasste Litt schon immer als ein Kultursystem auf, dessen Beziehungen zu anderen Kultursystemen und dann auch gegenüber dem politischen System er aber nie als „Determination“, sondern als Wechselwirkung – mit historisch variabler Kausalität verstand. Die Kontroverse

8 Für die historische Kontroverse und ihre eigentümlichen Details, u.a. in der Publikationsstrategie der „Pädagogik“ und von Max Gustav Lange vgl. 5.3. Die Texte selbst: Litt, Theodor: Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers. In: Pädagogik 1 (1946) 4, S. 214-224; die Kritik von Lange: Die Redaktion/Lge [Kürzel für Lange, Max-Gustav]: Die „Autonomie der Pädagogik“. Pädagogik 1 (1946) 5, S. 279-287.

9 Für diese retrospektiven Analysen v.a. Benner, Dietrich/Sladek, Horst: Ist Staatspädagogik möglich? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72 (1996) 1, S. 2-15, ausführlicher auch für den weiteren Kontext dies: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961. Monografie mit Quellenteil. Weinheim 1998. Gegen eine zu eindeutig auf die Kontroverse über „Staatspädagogik“ zielende Interpretation vgl. auch die modifizierenden Urteile bei Matthes, Eva: Theodor Litts Wirken in der SBZ – Ein Beitrag gegen Legendenbildungen in der Pädagogik (überarbeitete Fassung eines Vortrags, gehalten auf dem Erlanger Symposion zu Wolfgang Sünkels 65. Geburtstag im Februar 1999). In: Bildung und Erziehung 52 (1999), S. 477-492.

belegt damit aber auch, dass sich in der Grundlagendebatte von Beginn an gesellschaftstheoretische Grundlagenprobleme – die Relation der Kultursysteme bzw. gesellschaftlichen Funktionsbereiche – und erziehungstheoretisch zentrale Fragen – die Funktionsweise von System und Prozess der Erziehung – überlagerten und basale Überzeugungen in Konflikt gerieten, hier vom generellen Primat der Politik gegenüber den anderen Kultursystemen und von der Determination der Teilsysteme durch die Logik des vermeintlich zu Recht dominierenden politischen Systems – und seiner Ideologie, wie man hinzufügen kann. Insofern war auch der Status der Pädagogik als Wissenschaft berührt, die sich entweder dem Primat der Politik und ihrer Ideologie unterordnete oder als Reflexion verstand, die auch grundlagentheoretisch eigenständig argumentieren wollte.
Die weitere Debatte bestätigte dann, dass sich in der Grundlagendiskussion diese Ausgangsprobleme fortzeugten. Gesellschaftstheoretisch blieb der Primat von Staat und Partei mitsamt ihrer Ideologie, irgendwie in der Varianz von Stalin bis Marx dann auf die Klassiker des Sozialismus bezogen, undiskutierbar, bis hin zur Formel der „Determination“, die Alt früh benutzte. Erziehungstheoretisch hatte das zur Folge, dass mit dem nicht eindeutig anerkannten Eigenrecht der Pädagogik als Wissenschaft auch die operativ zentrale Frage nach der Funktionsweise von Struktur und Prozess der Erziehung ungeklärt blieb, deshalb auch immer neu auf die Tagesordnung gesetzt werden musste, schon weil die Anrufung des Primats von Politik und Ideologie kein praktisches Erziehungsproblem löste. Die schon im Anfang kontroversen Fragen blieben vor diesem Hintergrund vielleicht unlösbar, zumindest aber immer brisant, und bildeten das Einfallstor für politische Interventionen, weil in der Theorie die Vereinbarkeit von „Determination“ und „Eigenständigkeit“ nicht konsistent formulierbar war, allenfalls mit der Berufung auf „Dialektik“ immer neu semantisch mühsam versöhnt werden musste. Das Dilemma machte Heinrich Deiters schon ganz früh bewusst, wenn er in der Kontroverse mit Litt sich gegen das in Alts Erziehungsbegriff enthaltene politische Diktat gegenüber der Pädagogik aussprach, den Primat der Politik allenfalls politisch und auch dann nur auf Zeit akzeptierte, angesichts des gegenwärtigen „inneren zustand(es) unseres volkes“.[10] Das Eigenrecht der operativen Fragen bestimmte auch die weitere Debatte, bis Anfang der 1950er Jahre eingehüllt in die Kontroversen über Reformpädagogik bzw. über die Akzeptanz und Brauchbarkeit der sowjetischen Pädagogik für die konkrete Gestaltung der Unterrichtspraxis. Das eine Thema wurde bekanntlich durch politisches Verbot bis 1950 zum ersten Mal, im Revisionsmusstreit der späten 1950er Jahre zum zweiten Mal und dann auch mit der topisch werdenden Berufung auf „Parteilichkeit“[11] systematisch erledigt,

10 Deiters, Heinrich: Die Stellung des Lehrers in der Auffassung der pädagogischen Reformbewegung. In: Pädagogik 1 (1946) 3, S. 163-170, zit. S. 170.

11 Siebert, Hans: Über Parteilichkeit in der pädagogischen Wissenschaft. In: Pädagogik 13(1958), S. 167-175, der gegen alle öffentlichen und fachinternen Debatten über Bildung und Erziehung

das andere durch die temporäre Dominanz der Unterrichtsstunde, bis über das Ende des rigiden Programms der Sowjetisierung hinaus. In der Arbeit am Lehrbuch für das Studium der Pädagogik brachen die Konflikte noch einmal aus,[12] wurden aber politisch kalmiert. Die „Determinations"-these kehrte dagegen als allgemeinpädagogisches Problem noch in den Versuchen der erziehungstheoretischen Grundsatzdebatte seit den späten 1970er Jahren wieder.
Die allgemeine Pädagogik konzentrierte sich nach den ersten erfolglosen Versuchen der eigenständigen theoretischen Grundlegung mehr und mehr auf die Bildungspolitik und die Reflexion des Bildungssystems. Als pädagogisch präsente Form von Gesellschaft nahm es die Funktion des Allgemeinen ein, von dem die Pädagogik sprechen konnte, ohne permanent in die ideologisch-philosophischen Grundlagendebatten eingebunden und von ihnen kontrolliert zu werden. Das bedeutete aber auch, wie selbst Eichler einräumte, dass „die Pädagogik der DDR … mit ihren grundlagentheoretischen Bemühungen an der politischen Situation gescheitert war und von der Politik vorrangig auf unmittelbar der Praxis dienende Aufgaben verwiesen wurde (vgl. Dorst, Neuner 1958)".[13] Die basale Arbeit an Begriffen z.B. verlagerte sich in separierte, vom politischen mainstream und in den Zentren der Erziehungswissenschaft zumal in der APW und dort auch bei ihren Spezialisten für das Allgemeine weitgehend unbeachtete Spezialreviere. Im Rückblick und aus der Perspektive eines selbst einschlägig aktiven APW-Akteurs werden als bedeutsam für diese grundlagentheoretisch interessierte Theoriearbeit, wie sie mit den 1960er Jahren einsetzte, als relativ eigenständige Positionen u.a. die bildungsphilosophischen und -historischen Arbeiten von Franz Hofmann in Halle genannt sowie, und dann in der Regel nur an der Ausarbeitung von Lehrmaterialien, also nicht an Publikationen je lokal belegt, die zugleich von Hegel wie der aktuellen DDR-Debatte inspirierten Analysen von Herbert Schaller in Leipzig, die Studien von Hans Siebert in Dresden sowie die Arbeiten von Helmut Stolz und Albrecht Herrmann in Erfurt, deren Arbeit sogar schulenbildende Effekte zugeschrieben wurden.[14] Aber es ist schon eine große Ausnahme, dass von diesen weit vor 1990 präsentierten allgemeinen Pädagogiken noch nach 1990 ambitionierte Vorschläge einer „Allgemeinen Erziehungswissenschaft" inspiriert wer-

---

„die ökonomischen und politischen Grundlagen der Pädagogik" (S. 168) betont und keinen Zweifel daran hat, dass erst aus der Einheit von „Parteilichkeit und Objektivität in der pädagogischen Wissenschaft" (174) angemessene Erkenntnis resultiert, weil sie erst dann „wirkliche Wissenschaft" (S. 175) sein kann.

12 Aber weil selbst die „Prinzipien in der Pädagogik als Wissenschaft" unklar sind, wie Günther im Blick auf das zur Überarbeitung anstehende grundlegende Lehrbuch der Pädagogik und die anstehende Debatte auf der 2. Plenartagung der APW und damit auch für das Thema ‚kommunistische Erziehung' 1975 als Ausgangslage notiert, vgl. Günther in: APW, Sign. 0.0.1., Mappe 521, Bl. 20, in seinen „Konzeptionellen Bemerkungen"

13 Eichler 2011, S. 75-90, zit. S. 79.

14 Diese Nennungen bei Eichler 2011.

den, wie sich das an der Beziehung von Herbert Schaller und Werner Naumann zeigt. Naumann betont jedenfalls in seiner eigenen Arbeit an einer „Allgemeine(n) Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Prinzipien Einfachheit und Transdisziplinarität“ die inspirierende Rolle, die Schaller für ihn bis zur Gegenwart hat.[15] Im westdeutschen oder internationalen Diskurs der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bleiben aber diese Versuche so marginal wie die Arbeiten Schallers zu DDR-Zeiten, vielleicht auch deswegen, weil die Vorarbeiten aus DDR-Zeiten zwar semantisch getilgt, aber die eigene Theorie nicht erkennbar systematisch mit dem Stand der internationalen Debatte über die Metatheorie und Methodologie der Erziehungswissenschaft verbunden wird. In Naumanns Versuch dominieren dann doch die aus der DDR bekannten Begriffe einer prozessorientierten, als universal ausgegebenen Methodik pädagogischen Handelns und die Rhetorik der Einheit von Theorie und Praxis, ohne dass er nach 1990 noch die gesellschaftlichen Garanten solcher Ambitionen zeigen kann, die vor 1990 verfügbar schienen, vielmehr, etwas unglücklich, sie theoretisch und in verkürzter Rezeption von Transdisziplinarität sucht.[16]

In der dominierenden Allgemeinen Pädagogik der DDR dagegen wurden Grundlagenfragen vorrangig als politische Fragen aufgefasst. Die Interventionen in das Bildungssystem erzeugten die Theorieprobleme und hinterließen die operativen Fragen, die bis zum Ende der DDR für die Pädagogik typisch waren: „Wie gehen wir an diese Aufgaben heran?“[17] – konnte man deshalb nicht erst oder nur in den 1950er Jahren hören, sondern immer wieder. Ende der 1950er Jahre kamen so die Fragen „Polytechnischer Bildung“ auf die Tagesordnung, mit allen operativen Fragen, wie sie möglich sein könnte, aber auch als Erinnerung daran, dass zu den relevanten Traditionen für die Grundsatzdebatte natürlich auch Marx gehörte. Der konnte, beim richtigen Klassenstandpunkt, aber dennoch nicht einfach rezipiert und genutzt werden, wie sich auch für die polytechnische Bildung relativ lange und ohne eindeutige Klärung erwies.[18] Schon die im Kontext für das gesellschaftliche Umfeld des Bildungssystems beschworene „wissenschaftliche-technische Re-

15 Das jüngste Produkt aus dieser Rezeption findet sich in Naumann, Werner: Konzeptionelle Überlegungen für eine Allgemeine Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Prinzipien Einfachheit und Transdisziplinarität. Veröffentlicht: 20.03.2017 in: Leibniz Online, Nr. 27 (2017), S. 1-34; dort wird „mein Lehrer Herbert Schaller“ bereits S. 2 zitiert.

16 Naumann 2017 suggeriert jedenfalls ohne hinreichende Begründung, dass sich mit dem Konzept von „Transdisziplinarität“ die allgemeinen methodologischen Fragen ebenso lösen ließen, wie die disziplinspezifischen Probleme einer „Handlungswissenschaft“ wie der Erziehungswissenschaft und der ihr zu assoziierenden didaktisch-methodischen Disziplinen.

17 Drefenstedt, Edgar: Neubestimmung der Allgemeinbildung und Entwicklung der Lehrplantheorie. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule 1964, S. 80-102, zit. S. 80.

18 Die Arbeiten von Reischock bis Frankiewicz kann man als Indiz für diese offene Grundlagenproblematik lesen, die sich bei der Polytechnischen Bildung dauerhaft präsentierte. Die Bedeutung von Marx und die immanente Problematik von Klassikerexegese für die Klärung systematischer und operativer Fragen dokumentiert ein Symposion der Sektionen Polytechnische Bildung beim

volution“ verknüpfte die operativen Probleme des Allgemeinbildungssystems mit den höchsten Erwartungen des politischen und ökonomischen Systems der DDR und führte zu Problemen und Erwartungen, die das Bildungssystem nicht lösen konnte.
Das Bildungsgesetz von 1965 erzeugte dann die neue Ordnung und neue Aufgaben in ihrer ganzen Komplexität, begründungstheoretisch und operativ. „Allgemeinbildung“ wurde die zentrale systemische Referenz, der Präsident der APW selbst schrieb ihre Theorie und sagte offen, dass „die Arbeit an den Lehrplänen auch als ein *Prozeß der Theoriebildung, des weiteren Bewußtwerdens und Formulierens von grundlegenden Positionen der marxistisch-leninistischen Pädagogik dar(stellt).*“[19] Ein zentrales Thema dieser „theoretischen Grundlagenarbeit“, die „sozialistische Persönlichkeit“, wurde als Ziel und Adressatenbild deklariert, in der philosophischen Tradition verortet und auch historisch untersucht, um „das soziale Wesen der Persönlichkeit auf der jeweiligen Etappe der Gesellschaft konkret zu untersuchen.“[20] Aber wie das möglich war, die „sozialistische Persönlichkeit“ in Schulen zu bilden und mit der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule auch das System so zu gestalten und reflexiv zu betreuen, wie es den eigenen Erwartungen entsprach, das blieb ein Problem, das – operativ – neben der unterrichtsbezogenen technologischen Reflexion auch – grundlagentheoretisch – die allgemeine Pädagogik intensiv beschäftigte.

2 Selbstirritation durch ambitionierte Zielvorgaben – „Persönlichkeit“ als Thema und Mythos

Dabei wurde schon die Zielvorgabe zum Problem, denn was bedeutet „Persönlichkeit“? Wie konnte man den auf die Individuen zielenden Bezugspunkt des Bildungssystems und des Allgemeinbildungskonzepts systematisch fassen? Das war die Frage, die ja nicht einfach durch Adaptation bürgerlicher Konstruktionen beantwortet werden konnte, denn dort hatte Anthropologie zur gleichen Zeit zwar Konjunktur, aber in Denkmodellen, die nicht adaptierbar waren. Einerseits wurden anthropologische Fragen immer noch als Frage nach dem „Wesen des Menschen“ aufgeworfen (oder in der DDR-Rezeption so stilisiert) und philoso-

---

Ministerium für Volksbildung und des DPZI von 1964: Marx ehren – heißt seine Lehren richtig nutzen. Sonderbeilage der Zeitschrift „Polytechnische Bildung und Erziehung“ 11/1968.

19 Neuner, Gerhart: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1973, zit. S. 8, Kursivierung dort, ebd. auch das folgende Zitat.

20 So das Zitat von Gerhart Neuner, mit dem seine immer noch lesenswerte historische Verortung des Themas gerechtfertigt wurde. In: Ahrbeck, Rosemarie: Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals. Berlin 1979, zit. S. 11 – und sie beruft sich auf zahlreiche Schriften von Gerhart Neuner (aber die Quellenangabe zum Zitat: „Neuner, G: Persönlichkeitsproblem, S. 1167“ lässt sich mit den Literaturhinweisen zu Neuner leider nicht auflösen).

phisch debattiert – und vor solcher Substantialisierung hatte Marx schon in den Feuerbachthesen genügend gewarnt. Andererseits wurden sie fachwissenschaftlich, vor allem psychologisch gestellt, wie z.B. bei Heinrich Roth in seiner viel beachteten „Pädagogischen Anthropologie“.[21] Dort hatte er zum Ärger der Philosophen[22] den „Versuch einer pädagogischen Persönlichkeitslehre“ vorgelegt, um den rein normativ entworfenen und tradierten Bildern des Menschen und seiner „Bestimmung“, wie die klassische erziehungsphilosophische Kategorie hieß, zu entkommen und auch Zielvorgaben – wie Mündigkeit – empirisch begründet diskutieren zu können. Aber das war in der Perspektive eines marxistischen Beobachters in der DDR, den Einwänden konservativer westdeutscher Philosophen nicht unähnlich, Indiz für „Psychologismus“. Man brauchte also, um beiden Fehlern zu entgehen, eine „marxistisch-leninistische Persönlichkeitstheorie“, um die „sozialistische Bildungskonzeption“[23] auch subjektbezogen zu entfalten. Dieses Thema bildete deshalb auch die Ausgangsfrage der Theorie sozialistischer Allgemeinbildung, die der Präsident der APW höchstselbst vorlegte und an der in den frühen 1970er Jahren in der DDR und auch in Kooperation mit den Bruderländern intensiv gearbeitet wurde.

Die Details dieser Diskussion verdeutlichen, wie strittige und ungelöste Fragen auf die Tagesordnung der allgemeinpädagogischen Debatte der DDR kamen und verhandelt wurden, sie belegen andererseits, dass es zu keiner Lösung kam. Das Problem galt als eine anerkannt offene Frage zu dem Zeitpunkt, zu dem es von der APW als Thema öffentlich gemacht und zu einer für die Pädagogische Wissenschaft zentralen Frage deklariert wurde. Das kann man, sucht man ein Datum, auf Anfang 1971 datieren, als auf einer Tagung der Arbeitsgemeinschaft des Präsidiums der APW zum Thema „Theorie der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten im Kindes- und Jugendalter“ deren Präsident Gerhart Neuner einen Vortrag mit dem Titel „Zur Weiterentwicklung der Ziele der Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten unter aktueller politischer und schulpolitischer Sicht“ hielt, „in Vorbereitung und Auswertung des VIII. Parteitags“ der SED, wie gleich eingangs kontextaffirmativ bekräftigt wurde.[24] Neuner benann-

21 Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover (usw.) 1966/3. 3. Aufl. 1971. Die „Persönlichkeitslehre“ findet sich dort in Kapitel VI, S. 361-442; Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover (usw.).

22 Roth selbst erwähnt (ohne präzisen bibliographischen Nachweis) im Vorwort zur 2. Auflage (unpaginiert) explizit die ausführliche Rezension von Otto Friedrich Bollnow: Pädagogische Anthropologie auf empirischer und hermeneutischer Grundlage. In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), S. 575-596. Gegen diese philosophische Kritik verteidigt Roth seinen Versuch einer empirischen Interpretation und Begründung von „Bestimmung“ – ohne zu beanspruchen, „das Rätsel Mensch zu lösen“ (ebd.), das aber nicht lösbar sei, „ohne Einbeziehung des historischen, gesellschaftlichen und politischen Situationshorizontes“.

23 So der Einstieg zum ersten Teil von Neuner 1973, S. 13.

24 Der Vortrag: Neuner, Gerhart: Zur Weiterentwicklung der Ziele der Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten unter aktueller politischer und schulpolitischer Sicht. In: APW

te nach weiteren politisch-ideologischen Formeln auch den Status des Problems, und es lohnt ein ausführlicheres Zitat, um zu sehen, wie weit vom Status einer Theorie die Debatte über Persönlichkeit noch entfernt war: „Gegenwärtig werden in der Philosophie, Soziologie, Ethik, Psychologie und Pädagogik diese Strukturen und Sachverhalte der Persönlichkeiten nicht nur mit sehr unterschiedlichen Begriffen beschrieben", wie Neuner zuerst, noch ganz deskriptiv konstatiert. „Viel gravierender ist es", wie er, den Kriterien für Theorien deutlich bewusst hinzufügt, „daß die Aussagen über Gewichtung, Wechselwirkung, Zusammenhänge und Übergange dieser Persönlichkeitsstrukturen auf den einzelnen Entwicklungsstufen oftmals noch sehr pauschal und undifferenziert sind." Es ist dann allerdings auch bemerkenswert, dass das Thema zur Aufgabe von Forschung gemacht, und zwar der empirischen Forschung, und nicht etwa als Problem der Klassikerexegese den Philosophen überlassen wurde. Bezeichnenderweise konzentrierte sich die Arbeit aber auf die pädagogische Problematik: „Ziel, Inhalt, Methoden, Organisationsformen und Mittel der sozialistischen Erziehung" wurden „zur Führung der Forschung" detailliert beschrieben und als Aufgabe der erwünschten „Untersuchungen" mit zeitlich eindeutigen Vorgaben, die präzise auf die von Neuner formulierten Defizitdiagnosen vor allem in den Analysen von Zusammenhängen und Wirkungsweisen bezogen und ausformuliert wurden.[25]
Zum Ablauf der Arbeit, gleichzeitig als notwendige kontextuale Absicherung, gehörte auch die Verständigung über das Thema innerhalb der Gesamtheit „der Pädagogen sozialistischer Länder". Deren II. Konferenz beschäftigte sich im August 1974 in Berlin ebenfalls mit dem Thema „Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten – Aufgabe des Volksbildungswesens der sozialistischen Länder".[26] In drei großen Themenblöcken wurden – nach einem Eröffnungsvortrag Margot Honeckers über „Gesellschaftliche Entwicklung und Erziehung" – zuerst generelle Fragen von „Gesellschaft und Erziehung" behandelt, dann die „Herausbildung allseitig entwickelter Persönlichkeiten", wobei „Erziehung im Geiste der Weltanschauung und Moral der Arbeiterklasse" einerseits, die „Seiten und Komponenten der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeiten" andererseits den Focus der Vorträge bestimmten. Im dritten Teil ging es um operative Fragen, „Führung und optimale Gestaltung des Prozesses der Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten", gruppiert um „Führung des Prozesses" und „Optimale Gestaltung der Bedingungen des Prozesses", wobei die Tätigkeit der Lehrer genauso wie das Zusam-

(Hrsg.): Information der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik 4/71, S. 5-20, zit. S. 20.

25 Diese „Konzeption" der Forschung findet sich ebd., S. 21-77, mit einer detaillierten Liste der Akteure innerhalb und außerhalb der DDR.

26 Neuner, Gerhart (Hrsg.): Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten Erfahrungen und Erkenntnisse der II. Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder. Berlin 1976, daraus die folgenden Zitate.

menspiel von Schule, Elternhaus und Öffentlichkeit behandelt wurden. Neuner betonte den anregenden Ertrag der Vorträge, verwies aber nicht zufällig auf das Thema des III. Kongresses, der sich 1977 in Warschau „auf theoretische Aspekte der Rolle des Pädagogen im pädagogischen Prozeß“ beziehen sollte, in Bestätigung der alten Pädagogenweisheit also, dass es ‚immer auf den Lehrer ankommt‘.
Wie auch immer der Stand der Forschung war, Neuner selbst konnte zwischenzeitlich – rechtzeitig zum VIII. Pädagogischen Kongress 1978 – die vorhandenen Einsichten handlich aufbereiten, konzentriert auf die Frage, „wie sich bewusste, organisierte Erziehung in den umfassenden Prozeß des Werdens sozialistischer Persönlichkeiten“ einfügt. Thematisch schon hier deutlich auf das „weltanschaulich-moralische Profil“ der Adressaten bezogen, um ihre Rolle „für den allmählichen Übergang zum Kommunismus“ zu befördern.[27] Aber Neuner sagte auch ausdrücklich, dass es nicht sein Ziel sei, „eine wissenschaftlich-systematische Darstellung der Persönlichkeitstheorie oder der Pädagogik zu geben“ – er wollte praxisbezogen den Lehrer aufklären, die Kapitelüberschriften wurden deshalb auch wie emphatische Losungen formuliert: „Bewußte sozialistische Persönlichkeiten erziehen!“, „Überzeugend lehren, unterrichten und diskutieren!“, und dann auch „die Einheit von Bewußtsein und Verhalten festigen“. Dass am Ende die „Lebensweise“ als „allgegenwärtiges Bedingungsgefüge für die Erziehung“ erscheint, gehörte zum Standardargument, begrenzte aber die Handlungsmöglichkeiten der Pädagogen. Am Ende wünschte er sich „vielfältige und weiterführende Ideen, Erkenntnisse und schöpferische Erfahrungen und Gedanken“, mit anderen Worten: Das Problem blieb eher offen als gelöst. Im Detail müssen die Forschungen deshalb auch hier schon deswegen nicht ausgebreitet und analysiert werden, weil sie die gewünschten Ergebnisse nicht erzeugten und weil ihr Ertrag rückblickend schon von beteiligten Akteuren selbst rekapituliert wurde. Das geschah so, dass die Konstruktionsprobleme der Allgemeinen Pädagogik sichtbar wurden, denn einer der zentralen Akteure aus der APW, Dieter Kirchhöfer, erkannte nur noch den „Mythos der allseitig entwickelten Persönlichkeit“[28], wie er für eine sozialistische „Utopie“ charakteristisch sei, aber keine begründet ausgearbeitete Theorie. APW-Vizepräsident Karl-Heinz Günther dagegen hat, ebenfalls retrospektiv, das Thema noch zur Markierung einer „‘anthropologischen Wende‘ in der DDR-Pädagogik“ genutzt, in deren Abgrenzungs- und Konstruktionsempfehlungen sich allerdings auch für ihn die ganze Schwierigkeit des Themas spiegelten. Anthropologie sei nämlich ein „‘heißes‘ Thema“ gewesen, schon weil seit und mit den Feu-

27 Neuner, Gerhart: Sozialistische Persönlichkeiten – ihr Werden, ihre Erziehung. Berlin 1975. 3. überarb. und erweiterte Auflage 1978, zit. S. 5, S. 6 für das folgende Zitat und für die zitierten Kapitelüberschriften, S. 233 schließlich für abschließend zitierte Bemerkungen Neuners.

28 Kirchhöfer, Dieter: Der Mythos der allseitig entwickelten Persönlichkeit In: Dietrich Hoffmann u.a. (Hrsg.): Mythen und Metaphern, Slogans und Signets. Erziehungswissenschaft zwischen literarischem und journalistischem Jargon. Hamburg 2007, S. 39-48.

erbachthesen der Übervater Marx immer präsent war,[29] aber auch, weil die internen Debatten in den Staaten im Einflussbereich der Sowjetunion offenlegten, dass „'Sozialistische Persönlichkeit'" begrifflich, bildungspolitisch und „ideologisch so belastet (war), daß es … in nicht wenigen Fällen lediglich als Dach für hehre Programmatik und leere Phraseologie fungierte."[30] An seiner „marxistisch-leninistischen Persönlichkeitstheorie" arbeitete Neuner natürlich weiter, u.a. zur Einleitung in seiner „Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung" und dann einerseits in Abgrenzung von den westlichen Konzepten von Anthropologie und auch gegen „Soziologismus" und „Psychologismus", die beide nur zum Revisionismus führen würden,[31] andererseits immer wieder unter Berufung auf Marx, weil es ja um den „wirklichen, in Natur und Gesellschaft handelnden Menschen" ging. Dem entsprechen seine theoretischen Prämissen, wie er sie als „Einheit von Politik und Pädagogik" formulierte, samt der Annahme, dass „Erziehungsprozesse, welcher Art auch immer, … in ihrem Inhalt, in ihrer Richtung und in ihrem Verlauf *gesellschaftlich determiniert* (sind)",[32] gewünschte Entwicklung nur „innerhalb dieses von der Arbeiterklasse geprägten Kollektivismus denkbar" sei, „*untrennbar mit diesem revolutionären Kampf verbunden*".[33] Aus diesen Annahmen ergaben sich dann „*wesentliche Beziehungen zwischen der marxistisch-leninistischen Persönlichkeitstheorie und der sozialistischen Bildungskonzeption, der Theorie der Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten*", Thesen also, die er in einem Schema in vier Dimensionen resümieren konnte: 1. Für die „marxistisch-leninistische Lehre von den Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung", aus der die „gesellschaftliche Determination von Erziehungsprozessen" folgt; 2. für die „Entwicklung des Menschen … in der Arbeit, im Lernen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt des Menschen innerhalb gesellschaftlich-sozialer Beziehungen", womit die „Grundlage der allseitigen Entwicklung des Menschen" bezeichnet wird; 3. für den Menschen als „bewußtes Subjekt der Geschichte auf der Grundlage der durch die wissenschaftliche Ideologie der Arbeiterklasse vermittelten Einsicht in die gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten und in die historische Mission der Arbeiterklasse", die begründen, warum „ideologische Erziehung, Entwicklung des sozialistischen Bewußtseins und Verhaltens – im Zentrum der allseitigen Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten" stehen; und 4. den Menschen als „Sub-

29 Neuner, Gerhart: ‚Anthropologische Wende' in der DDR-Pädagogik. In: Hoffmann//Neumann 1995, Bd. 2, S. 141-164, zit. S. 142.

30 Neuner, ebd, zit. S. 155.

31 Neuner 1973, S. 21, S. 23 für das folgende Zitat; in: Neuner 1995, S. 146 ff. werden die westlichen wie marxistischen Referenztheorien noch weiter entfaltet, S. 150 ausdrücklich gegen die im Westen Anfang der 1970er Jahre viel diskutierten Überlegungen von Heinrich Roth – der Gegner war präsent.

32 Neuner 1973, S. 27, Kursivierung dort.

33 Neuner 1973, S. 38 und 38 f., auch für das folgende Zitat, Kursivierung dort.

jekt der sozialen Beziehungen, Träger sozialer Funktionen“, womit der „Prozess der sozialistischen Kollektiverziehung“ seine Begründung findet.
Aber das sind erkennbar nur die bekannten Formeln, die man von der APW einleitend zu umfassenden Texten erwartete, in Abgrenzung von den Gegnern und in der Rückführung auf die eigene Tradition. Innerhalb der Theoriearbeit im Allgemeinen und für die Allgemeine Pädagogik reichte das noch nicht aus. Vor allem grundlagentheoretisch und für die systematische Basis der Theorie der Persönlichkeit war jedenfalls weitere Arbeit notwendig, auch deswegen, weil die Basisannahmen des Übervaters selbst verteidigt werden mussten. In der westlichen Marx-Kritik wurde, schon in der von Jugoslawien inspirierten Praxis-Philosophie, politisch beflügelt nach den Ereignissen um und seit 1968 und nach den auch in der DDR nicht ignorierten Prager Erfahrungen eines humanen Sozialismus, ja deutlich stärker das Eigenrecht psychischer Faktoren gegenüber den Systemstrukturen und der Logik des Kapitals betont. Da musste man Marx selbst neu ins Recht setzen. In der DDR wurde diese Debatte stellvertretend, quasi über Bande geführt, nicht in einer Marx-Exegese selbst oder allein philosophisch, sondern gleichzeitig politisch und im Kampf gegen den aktuellen Gegner. Ein Symposion über den französischen Marxisten Lucien Sève belegt diese Strategie,[34] den man sich als legitimen Sprecher einer auch politisch akzeptablen Marx-Lesart quasi borgte, um die Interpretation der Klassiker innerhalb des Marxismus zu klären und zugleich falsche westliche Lesarten mit westlichen Autoren abzuwehren.[35] Sèves Buch „Marxismus und Theorie der Persönlichkeit“ bot diese Botschaft, und es wurde deshalb am 3. Mai 1973 in der Arbeitsgemeinschaft des Präsidiums der APW zum Thema „Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten“ ausführlich und interdisziplinär diskutiert[36] – unter der Leitung von Gerhart Neuner, aller-

34 Neuner 1995, S. 154 erwähnt das Symposion ebenfalls kurz, als Versuch, „eine sogenannte ‚inhaltsvolle Persönlichkeitsforschung‘ in die Wege zu leiten“, denn, wie er hinzufügt, „wir wollten … bei allgemeinphilosophischen und -soziologischen Erörterungen über die ‚sozialistische Persönlichkeit nicht stehenbleiben, sondern Forschungen zu lebendigen Menschen, konkreten Individuen, ihren Lebens- und Entwicklungsbedingungen in der Zeit und eben auch zu realen Erziehungsprozessen organisieren und koordinieren.“ Dann listet er die Fülle der Untersuchungen seit Anfang der 1960er Jahre auf, auch die themenbezogenen Konferenzen der RGW-Staaten etc.

35 Die französische marxistische Debatte mit und über Sève wird knapp skizziert in Tenorth, Heinz-Elmar: Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz. Stuttgart 2020, bes. S. 242-245.

36 Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Diskussion zum Buch von Lucien Sève in der Arbeitsgemeinschaft „Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten“ des Präsidiums der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. In: Information APW, Präsidium 1/‘73. Vorbereitete Diskussionsbeiträge kamen von den Psychologen Wolfgang Eichhorn und Friedhart Klix, von dem Pädagogischen Psychologen Adolf Kossakowski und dem Bildungssoziologen Artur Meier.

dings ohne Beteiligung von Pädagogen außerhalb der APW, obwohl die ebenfalls seit den 1960er Jahren an dem Thema „Persönlichkeit" arbeiteten.[37]
In dieser Diskussion lobten die beteiligten Psychologen und Soziologen ganz ausdrücklich die Thesen von Sève als ein bis dato nicht gelesenes Exempel einer immer noch theoretisch produktiven Interpretation von Marx. Friedhart Klix, der seine Rolle „als Marxist und Experimentalpsychologe und nicht als Persönlichkeitsforscher in der Psychologie" verstanden wissen wollte und gleich einleitend sagte, dass er die „Theorie der Persönlichkeit" wenig schätzt, weil sie „in einem teils rudimentären, teils anachronistischen, jedenfalls gänzlich unbefriedigenden Zustand" sei, lobte geradezu emphatisch, er habe „außerhalb der Klassiker selbst selten ein fachbezogenes Buch mit so viel Zustimmung und persönlichem Gewinn gelesen wie den Text von Sève", auch wenn er dessen explizit persönlichkeitspsychologische Forschungs- und Theoriebildungsstrategie skeptisch beurteilt und weitere Ausarbeitung wünscht.[38] Adolf Kossakowski, der pädagogische Psychologe, vermisste zwar die Berücksichtigung sowjetischer Forschungen und erhob Einwände gegen die psychologischen Aussagen im Detail, sah aber positiv den marxistischen Ansatz,[39] der sich bei Sève für das Problem, das er später als zentral für die Psychologie und ihre Forschungen sah, nämlich die „Dialektik der Vermittlung von gesellschaftlichen Verhältnissen und individuellen psychischen Strukturen der Persönlichkeit auf unterschiedlichen Allgemeinheitsebenen".[40] Der Bildungssoziologe Artur Meier diskutierte intensiver „das Verhältnis von Psychologie und Soziologie" für die Persönlichkeitstheorie, stimmte Sève aber „prinzipiell"[41] zu, schon weil er die richtige Klassikerinterpretation liefere.
Gegenüber solchen theorie- und forschungsbezogenen Stellungnahmen, auch gegenüber deutlich selbstkritischen Bemerkungen bei weiteren Diskussionsteilnehmern,[42] hatten Neuners Bemerkungen einen eigenen Status, waren gerade

37 Hinweise zu diesen Arbeiten finden sich bei Eichler 1995, S. 91-97, dann auch in den weiteren Kontexten, auch der Debatte über Sève und späteren Arbeiten von Wessel und u.a. Pädagogischen Psychologen aus seinem Kreis (freilich mit Arbeiten von 1990), aber auch hier mit dem Befund, dass die Arbeiten der Allgemeinen Pädagogen zugunsten der operativen Dimension der Pädagogik „marginalisiert" wurden (S. 94).

38 Klix, Friedhart in: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Diskussion zum Buch von Lucien Sève in der Arbeitsgemeinschaft „Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten" des Präsidiums der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. In: Information APW, Präsidium 1/'73, S. 18, 21 und 23-25.

39 Kossakowski, Adolf in ebd., S. 26-40.

40 So Kossakowski, Adolf: Aktuelle Probleme der Persönlichkeitspsychologie, S. 1-10 in „Psychologische Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung in der sozialistischen Gesellschaft. In: Pädagogik 31 (1976), Beiheft 1/1976, zit. S. 9. Das Beiheft mit Beiträgen von Kossakowski u.a. wird auch erneut unter Berufung auf Sève eingeleitet, schon bei Kossakowski, Aktuelle Probleme, S. 1.

41 Meier in ebd., S. 41-46, zit. S. 41.

42 Bemerkenswert dafür ist u.a. der Beitrag von Werner Röhr in „Marxismus und Theorie der Persönlichkeit" 1973, S. 63-72, der „den selbstkritischen Aspekt unserer Diskussion" gleich ein-

damit aber bezeichnend für die allgemeinpädagogische Debatte und ihre Fokussierung. Einerseits resümierte er, quasi als Gesprächsleiter, Anerkennung und Kritik für Sève, betonte auch, jetzt ideologiepolitisch in der Rolle des Präsidenten der APW, „die ungenügende Verarbeitung des Leninismus“, schließlich fragte er danach, welche Wissenschaft denn nun zuständig sei und mit welchem spezifischem Beitrag. Generell erwartete er, dass „das Verhältnis von Biologischem, Psychischem und Sozialem und das Problem der Struktur der Persönlichkeit“ intensiver behandelt werden müsste,[43] und bedauerte dann, dass die Pädagogen fehlen. Am Ende las er aber Sève nicht primär theoretisch, sondern unter der Frage, „was es [sein Buch] uns für die Lösung der Aufgaben, die wir bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft, bei der Heranbildung sozialistischer Persönlichkeiten zu meistern haben, zu sagen hat, welche Anregungen es uns für unsere ideologische und pädagogische Arbeit, für die weitere Entwicklung persönlichkeitstheoretischer Untersuchungen zu geben vermag.“[44] Neuner verortete damit, sehr viel deutlicher und stärker als alle anderen Diskussionsteilnehmer, Sève auch in den praktischen, den politisch-pädagogischen Kontext, in den „Zusammenhang mit der gegenwärtigen Kulturdiskussion, mit der Diskussion von Jugendproblemen, mit Problemen der Weiterentwicklung des Bildungswesens“ bei denen „(wir) ständig Antworten auf Fragen der Entwicklung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten geben müssen.“ Theorie, auch die der Persönlichkeit, musste sich also als „Grundlage praktischer Aktivitäten“ bewähren, und damit markierte Neuner auch die Differenz der Disziplinen in der Behandlung des Persönlichkeitsproblems, wie sich schon hier, bei der ersten Auseinandersetzung mit Sève 1973 zeigte, aber auch später.[45] Auch Neuner artikulierte, welche Erwartungen er an Allgemeine Pädagogik hegte, aber er bezeichnete damit auch ihr Dilemma, das sich bis nach 1973 fortzeugen sollte. Allgemeine Pädagogik musste nicht allein theoretische Fragen klären, schon gar nicht als „Überwissenschaft“, wie Neuner sie entlastete,[46] aber sie wurde doch mit theoretischen und handlungsbezogenen Erwartungen konfrontiert, ja belastet, die von einer Grundlagenreflexion nicht ganz einfach zu beantworten sind. Dieses disziplinäre Dilemma der

---

leitend betont und zum Beleg sagt, dass „viele Fehler, die Sève kritisiert, z.B. der Fetischismus des Individuums … uns teilweise selbst (unterlaufen)“ (S. 63).

43 Neuner 1973, S. 49-51, zit. S. 50.

44 Ebd., S. 85-87, zit. S. 85, S. 86 f. für die folgenden Zitate.

45 Sève ist auch Thema in Friedrich, Walter (Hrsg.): Kritik der Psychoanalyse und biologistischer Konzeptionen. Berlin 1977. Dort wird ein 1973 publizierter Text von Séve in deutscher Version abgedruckt – L.S.: Psychoanalyse und historischer Materialismus. S. 11-65 – und im Wesentlichen von Sève aus die „Verschleierung der Mensch-Gesellschaft-Dialektik“ (S. 7, so im Vorwort) im Westen betont und die Psychoanalysekritik der DDR stark gemacht. Zugleich mit der Kritik an Freud werden auch einige seiner westlichen Leser abgewehrt, u.a. Talcott Parsons, den Walter Friedrich diskutiert: Sigmund Freud – ein Vatersymbol für T. Parsons? S. 122-159. Pädagogen waren an dem Band nicht beteiligt.

46 Neuner 1995, S. 153.

Pädagogik, durch ihre Protagonisten selbst bereitet, weil sie theoretische Grundlegung und politisch-pädagogische Orientierung und Anweisung zugleich erwarteten, war auch in der DDR-Diskussion nicht unbemerkt geblieben, sondern wurde ebenfalls in den frühen 1970er Jahren explizit artikuliert.

3 „Pädagogik in Philosophie und Praxis" – eine DDR-Kritik der Grundlagenarbeit in der DDR-Pädagogik

Es ist die Studie „Pädagogik in Philosophie und Praxis",[47] die philosophische Habilitationsschrift bei Herrmann Ley, in der Karl-Friedrich Wessel eine harte Kritik der Versuche präsentierte, mit denen die wissenschaftliche Pädagogik der DDR ihre eigene Grundlegungsarbeit zu leisten versuchte. Man kann Wessels konzisen Text deshalb auch wie eine Bilanz der bis 1975 praktizierten Versuche lesen, eine theoretisch hinreichende und auch ideologisch akzeptable Gestalt der „Allgemeinen Pädagogik" zu entwickeln. Dieses Buch wurde zwar bis 1989 nicht zum offiziösen Kanon der Grundlagentexte der Pädagogik der DDR gerechnet, aber Wessel war bis 1989 auch im Gespräch mit Pädagogen, und er wirkte mit seinen eigenen philosophischen Überlegungen schon in der weiteren Geschichte der Erziehungsforschung der DDR auch grundlagentheoretisch und als Inspiration für die Forschung. Das gilt vor allem für die Arbeiten an und mit seinem Begriff des Menschen als bio-psycho-soziale Einheit,[48] also in der Trias, die Neuner selbst in der Diskussion über Sève schon als relevante Referenzen für eine Theorie der Persönlichkeit benannt hatte. Wessel hat dieses Konstrukt in den 1980er Jahren in interdisziplinärer Kommunikation entwickelt, 1989 auch öffentlich und in Programmschriften systematisch präsentiert und unter dem ambitiösen Titel „Der ganze Mensch", aus der anthropologischen Debatte der Aufklärung bekannt, aber

---

47 Wessel, Karl-Friedrich: Pädagogik in Philosophie und Praxis. Berlin 1975 (unveränderte „Neuherausgabe", mit Epilog und Anhang, hrsg. von M. Ketting/F. Kleinhempel und P. Tittel. Berlin/Basel 2015). Nachweise aus diesem Buch in der Fassung von 1975 in Klammern im Text. In den folgenden Hinweisen zu Wessel kehren z.T. auch wörtlich Formulierungen wieder aus Tenorth, Rede von Bildung, 2020, S. 617-621.

48 Zu diesem Programm Wessel, Karl-Friedrich: Vorwort. In: Biopsychosoziale Einheit Mensch. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Reihe 36 (1987) 6, S. 547-549. Die frühe Programmversion selbst bei Wessel, Karl-Friedrich/Projektrat BIPSEM/Rolf-Dieter Hegel/Friedrich Kleinhempel (Hrsg.): Interdisziplinäres Institut für Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik: Beiträge und Berichte der Berliner Konferenz 1989 „Biopsychosoziale Einheit Mensch" (BIPSEM). Berlin 1991 sowie Wessel, Karl Friedrich u.a., Humboldt-Universität zu Berlin, Interdisziplinäres Institut für Wissenschaftsphilosophie und Humanontogenetik: Humanontogenetische Forschung – der Mensch als biopsychosoziale Einheit. Berlin 1991. Disziplinhistorisch gesehen wird man bei Wessels Trias aber auch an die drei Referenzdisziplinen der Pädagogik im Handbuch der Pädagogik von Nohl/Pallat erinnert. Dort werden in Bd. 2 (1929) „die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik" behandelt, allerdings, anders als bei Wessel, nicht als „Einheit Mensch" theoretisch zu einem Modell gefügt.

auch in der DDR in der Selbstreflexion der Kultur und ihrer Politik vertreten,[49] 2015 als seine Grundlagenschrift zu einer Theorie der Humanontogenetik zunächst vollendet.[50]
Hier ist aber nur die Diagnose der „Pädagogik in Philosophie und Praxis“ disziplinhistorisch relevant. Geht man zunächst der Genese dieser Diagnose nach, dann ist Wessels Analyse der Situation der Grundlagenarbeit in der Pädagogik ein hoch signifikanter Text für die Neuorientierung der grundlagentheoretischen Arbeit der Pädagogik, nicht zufällig in einer Reihe zum Thema „Weltanschauung heute“ erschienen. Sein philosophischer Blick auf die Pädagogik entstammte den Ambitionen eines Kreises von Philosophen der Berliner Humboldt-Universität, die „Probleme der weltanschaulich-philosophischen Bildung im naturwissenschaftlichen Unterricht“ (7) behandeln wollten, also ein durch und durch bildungstheoretisches und zugleich schulpädagogisch relevantes Thema. Sie sahen bald, dass angesichts der Lage der Welt und der Schule diese Engführung nicht ausreichte. Wessel näherte sich deshalb auch dem gesamten Bildungsthema und damit dem „allgemeinen Zusammenhang von Philosophie und Pädagogik“ (7). Man kann diese thematische Orientierung sehr gut im bildungs- und gesellschaftspolitischen Kontext der DDR historisch verorten,[51] wie das für Bildungsfragen ja immer geht. Interessant für die Frage nach dem Status der allgemeinpädagogischen Reflexion der DDR ist vor allem aber die Tatsache, dass ein Philosoph sich vornahm, der Pädagogik nicht nur in der „Philosophie“, sondern auch in der „Praxis“ zu zeigen, wie sie ihre Aufgaben bearbeiten könnte.
Wessel ging dabei nicht ohne palliative Formeln der rhetorischen Absicherung gegen den naheliegenden Vorwurf der Einmischung in die Arbeit eines fremdes Reviers (14) vor, argumentierte also förderlich für seine pädagogischen Leser. In der Argumentation bleibt er auch immer in einer prekären Balance zwischen eindeutiger Kritik an und Rückversicherung in den Argumentationsritualen des Wissenschaftssystems der DDR,[52] und er geht schließlich von generellen Befun-

49 Dafür steht Kurella, Alfred: Der ganze Mensch. Berlin 1969 – eine Sammlung von Aufsätzen, in denen Kurella versuchte, „unsere sozialistische Kulturpolitik … genauer zu begründen“ (zit. S. 3) und „unser strategisches Ziel – ‚Die gebildete Nation‘“ vorzustellen, um zu zeigen, dass sie „keine Utopie, sondern die Wirklichkeit von morgen ist.“ (S. 6).

50 Wessel, Karl-Friedrich: Der ganze Mensch. Eine Einführung in die Humanontogenetik oder Die biopsychosoziale Einheit Mensch von der Konzeption bis zum Tode. Berlin 2015. Eine Detaildiskussion dieses Theorie- und Forschungsprogramms, das nicht der Disziplingeschichte der Pädagogik der DDR zugerechnet werden kann, findet sich in Tenorth 2020, S. 617-630.

51 Die „wissenschaftlich-technische Revolution“ und damit die naturwissenschaftliche Bildung spielten hier eine große Rolle, aber seit Honeckers Machtübernahme auch die Möglichkeiten des Erziehungssystems im Allgemeinen.

52 Deshalb fehlen weder die Rückgriffe auf Marx und Lenin noch die Erwähnung von Beschlüssen der SED-Parteitage; auch kritische Bemerkungen gegen themenverwandte Denker in der bürgerlichen Wissenschaft, zumal der BRD, finden sich und kühne Behauptungen wie die, dass die richtige Theorie und die richtige Praxis „nur in der sozialistischen Gesellschaft zu realisieren sei“

den aus, die den Pädagogen – in Ost und West – in Selbst- wie Fremdbeschreibungen nur zur Genüge bekannt waren. Auch Wessel betonte, dass die Pädagogik als Wissenschaft schon im Allgemeinen einen problematischen wissenschaftlichen Status habe, „eine recht junge Wissenschaft" sei,[53] theoretisch gesehen noch nicht über eine „hinreichend gesicherte Menge von Elementen" zur Bildung eines systematischen Theoriegebäudes verfüge (11). Das konnte man nahezu zeitgleich auch in disziplinkritischen Diagnosen im Westen lesen, in denen Wolfgang Brezinka der „Pädagogik" dringend nahelegte, sich „zur Erziehungswissenschaft" zu entwickeln, dafür den Kriterien der allgemeinen Wissenschaftstheorie zu folgen sowie, und vor allem, ihr Heil nicht in der Verbindung mit gesellschaftskritischen Bewegungen zu suchen.[54] Auch für Wessel war die enge Bindung an die Praxis und d.h. für ihn, wie er zutreffend für die Pädagogik der DDR beschrieb, an die Bildungspolitik und das Bildungssystem ebenfalls problematisch. Primär „der Schule verpflichtet" (12), so seine Diagnose, habe die wissenschaftliche Pädagogik ihre erste Aufgabe als Wissenschaft versäumt, zu einer theoretischen Konstruktion ihres Themas zu kommen, also den Gegenstand ihrer Erkenntnis zuerst zu präzisieren, bevor sie sich handlungsorientierend der Welt und der pädagogischen Praxis zuwende.
Vor diesem Hintergrund lieferte der Philosoph stellvertretend wie bevormundend, wie er weiß, um es am Ende mit dem Angebot eines „Bündnisses" von Philosophie und Pädagogik prospektiv zu heilen (171), der unreifen Disziplin ihr genuines Theorie- und Forschungsprogramm, und zwar gegenstandstheoretisch, nicht etwa im Rekurs auf allgemeine Wissenschaftstheorie oder als Ableitung aus den sozialistischen Klassikern. Zunächst klärte er den theoretischen „Gegenstand der Pädagogik" (35 ff.) und damit die grundsätzlichen Referenzen ihrer Forschungspraxis, dann die zentralen offenen Forschungsthemen, die der „Bildungs- und Erziehungsprozess" (51 ff.) aufwirft, und die auch mit dem dabei gewünschten Ergebnis, der „Persönlichkeit", verbunden sind. Konkrete Forschungspraktiken oder Designs wurden nicht erörtert (das findet sich erst Ende der 1980er Jahre). Wessel verwies auf die „Dialektik" ihrer „Entwicklung", die in der pädagogischen

---

(z.B. S. 92). In der Substanz seiner Argumentation ist Wessel aber schon 1975 bemerkenswert unabhängig gegenüber solchen Argumentationsritualen und eindeutig in der Kritik nicht nur der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR (eine Kritik, die nicht nur bei Philosophen, sondern z.B. auch in der Akademie der Wissenschaften gang und gäbe war), sondern auch gegenüber der zeitgenössischen Bildungspolitik. Kurz, man muss Wessel als Außenseiter im Wissenschaftssystem einstufen.

53 Was Wessel nur für die „marxistisch-leninistische Pädagogik" behauptet (S. 11) – aber der Vorwurf trifft eine argumentative Tradition in Deutschland, zumal in Verbindung mit den anderen Defizitdiagnosen, die Wessel vorträgt.

54 Brezinka, Wolfgang: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Metatheorie der Erziehung. Weinheim 1971/ 3. Aufl. 1975 (4. Überarbeitete Aufl. als: Ders: Metatheorie der Erziehung. München 1978); ders.: Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik. Stuttgart 1972.

Theorie analysiert werden sollte. Für die Relation von „Persönlichkeitsentwicklung und Allgemeinbildung“ diskutierte er schließlich auch die Konsequenzen für Bildungssystem und Gesellschaft. Dabei muss man aber eigens hervorheben, dass es ihm gelang, in dieses Thema einzuführen und es zu behandeln, ohne die politischen Leitbegriffe von der „allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit“ oder von der „allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule“ auch nur peripher für seine theoretischen Anstrengungen zu berücksichtigen. Die Frage der Anwendung, andernorts als Kern der Pädagogik definiert, sparte er nahezu ganz aus.
Diese primär theoretische Focussierung versteht man schon angesichts der durchgängigen Kritik an der Praxis der Behandlung ihrer Themen in der Pädagogik sehr gut. In der Konzentration auf die Schule, ja auf die Pflichtschule, ignoriere die Pädagogik, so Wessel, dass Bildung und Erziehung sehr viel weiter zu fassen seien. Die Pädagogik müsse, um ihrem theoretischen Problem gerecht zu werden – Wessel rekapituliert die Grundannahmen der klassischen bürgerliche Bildungstheorie, ohne es explizit einzugestehen –, von der Tatsache ausgehen, dass der Mensch ein „natürliches Wesen ist“ (32), immer im Kontext von „Individuum und Gesellschaft“ (31) zu sehen, sodass auch das primäre Funktionsproblem nicht „Bildung“ oder Schule sei, sondern „soziale Vererbung“ (32) und „Reproduktion“ im Lebenslauf, auch und zuerst ökonomisch und in Referenz auf „Arbeit“ (32). Das „Verhältnis“ zur Welt sei deswegen auch ein „doppeltes“, von Mensch und Natur (die auch über Arbeit Thema werde) und von Mensch und Mensch, die sich in der Sozialität zeige, und zwar ein Leben lang, in einer eigenen Form von „Entwicklung“ (31 f). „Persönlichkeit“ verdanke sich dieser spezifischen Beziehung mit Welt, wie sie sich in eigener Zeitlichkeit ausbilde. Die Analyse dieser Entwicklungsmuster bezeichnete Wessel als weitgehend offene, von der Pädagogik in ihrer Analyse der Bildungs- und Erziehungsprozesse nicht beachtete oder nicht hinreichend geklärte Forschungsprobleme. Er deutete die Themen an, die dabei zu bearbeiten sind. Das waren zum einen die aus der DDR-Pädagogik und ihrer grundlagentheoretischen Debatte bekannten „einfachen Momente“ von Prozess und Struktur, von Praxis, Zielsetzung und Produkt, von Praktiken, wie „Einwirkung“ und schulischer Bildung und Erziehung, in den Ergebnissen zwischen „Erfahrung“ und „Fertigkeiten“. Er diskutierte weiter die systematischen Fragen der „Entwicklung“ zwischen „Geschichte“ und „Evolution“ (58), legte besonderen Wert auf die Aufklärung der „Ontogenese“ (66), erklärte also nicht die Gattungsgeschichte zum Thema der Pädagogik, denn der „Gegenstand ist der Mensch“ (54), wie er für Bildungs- und Erziehungsprozesse grundsätzlich festhält. Die Analyse des „genetischen und strukturellen Zusammenhangs“ (88) dieses Prozesses und seiner signifikanten „Phasen“ sei deshalb das Thema, die pädagogische Theorie der „Persönlichkeit“ für diese Fragen aber noch völlig unzureichend. Sie habe die Dialektik des gesamten Prozesses (116) so wenig analysiert wie z.B. die – für Wessel – typischen Formen der „Anpassung“ der Individuen an ihre je spe-

zifischen Welten, also weder die Differenz von „aktiver“ vs. „passiver“ Anpassung hinreichend berücksichtigt, noch, und hier sieht man doch den politischen Kontext, den von „positiver“ Anpassung, die in sozialistischen Gesellschaften dominiere und nur hier möglich sei, und „negativer“ Anpassung, die für den Kapitalismus typisch, aber der sozialistischen Gesellschaft systematisch fremd sei (120 ff.). Die Gleichzeitigkeit von Distanz und Nähe gegenüber der dominierenden Pädagogik und Politik der DDR zeigt sich am deutlichsten am Ende, wenn Wessel auf „Allgemeinbildung“ zu sprechen kommt und in diesem Kontext sein Konzept von „Bildung“ definiert. Dabei präsentiert er einen Begriff von Bildung, der sich einerseits, wie in der deutschsprachigen bildungstheoretischen Tradition bis ins 20. Jahrhundert, als ‚objektiver Geist‘ verstehen lässt, denn „Bildung ist“, so formuliert er, die „Gesamtheit des lebendigen Wissens, des Könnens und der Normen menschlichen Handelns und Verhaltens einer historischen Epoche“ (136). Sie repräsentiert für ihn also eine Realität mit der spezifischen gesellschaftlichen „Funktion“ (137) der generationsübergreifenden, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verbindenden „Vermittlung“ von je individuellen „Kenntnissen, Fertigkeiten usw.“ mit der „Gesamtheit des menschlichen Wissens, Könnens usw., welche der Gesellschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt gegenwärtig ist“ (139). Auch hier entfaltete er also eine Denkfigur, die klassischer, auch geisteswissenschaftlicher Bildungstheorie entspricht, für die Bildung ja auch die Resubjektivierung der objektiven Kultur in den Individuen darstellt. In diese Tradition ordnete sich Wessel auch dadurch ein, dass er der Schule und der dort institutionalisierten Form schulischer „Allgemeinbildung“ zwar eine große Rolle in diesem Prozess zuschrieb (145 f.), aber für die Sicherung von „Bildung“ auch die je individuelle Realisierungsform der allgemeinen und die dadurch und über berufliche Praxis definierten „speziellen Bildung“ einräumte (149). „Allseitig gebildet“, im Sinne einer „gleichmäßig“ (154) alle Dimensionen der Gesamtheit von Bildung repräsentierenden Gestalt, seien aber die je einzelnen Individuen nicht, allenfalls die Gattung – Kants alte Unterscheidung von Individuum und Gattung als differente Formen der Realisierung von Bildung findet sich also ebenfalls.
Im Blick auf die spezifische Funktion von Schule in diesem Prozess verliert sich Wessel dann aber in immer neuen Unterscheidungsversuchen von „Bildung“ in ihrer „Gesamtheit“, „Allgemeinbildung“ generell und der spezifischen schulischen „Allgemeinbildung“. Hier wäre gegen die Abgrenzungsfragen innerhalb von „Allgemeinbildung“ die Aufnahme von Unterscheidungen hilfreich gewesen, wie sie aus der Bildungstheorie des 20. Jahrhunderts ja auch vorliegen, z.B. in Sprangers Unterscheidung und Sequenzierung von „grundlegender Bildung“, die der Schule zugerechnet wird, „beruflicher Bildung“, die immer „spezielle Bildung“ ist, nach der Pflichtschule und beruflich und akademisch, und „allgemeiner Bildung“, die der Praxis der Individuen im Lebenslauf insgesamt zugerechnet wird. Bei Wessel werden aber analoge Unterscheidungen sichtbar, wenn er der Schulzeit die

Ausbildung der für den Lebenslauf „strukturbestimmenden Merkmale der Allgemeinbildung“ (159) zurechnet, die weiteres Lernen im Lebenslauf ermöglichen und prägen, also auch als sequenzeröffnende Prämissen individueller Aneignung von Welt gesehen werden. Letztlich interessierten ihn aber die Fragen der „Aneignung der Weltanschauung“ sehr viel mehr, ohne dass er die für ihn dabei offenen Fragen der schulischen Didaktik und Methodik noch systematisch klärt. Aber die Fähigkeiten der anzustrebenden Persönlichkeit fasste er durchaus zusammen, im Grunde aber primär politisch-ideologisch, für die „sozialistische Persönlichkeit“ nämlich, die fähig sei, auch die „Bedingungen“ zu gestalten, die Bildung begrenzen oder unterstützen, und zwar im „Bündnis von Pädagogik und Philosophie“. Bei solchen Losungen ist man auch eingestimmt auf Programmsätze wie diesen: „Dies erfordert allseitigen Einsatz der sozialistischen Persönlichkeit, Parteilichkeit, Mut, Beharrlichkeit, Ausdauer, Streben nach Souveränität bei der Lösung der von der Gesellschaft gestellten Aufgaben“, vereint „zur Lösung gesellschaftlich relevanter Probleme des Bildungs- und Erziehungsprozesses.“ (176)
Schließlich, mit „Souveränität“ scheint hier schon der übergreifende Zielbegriff auf, der aktuell den Schlussstein der Überlegungen in Wessels Theorie der Humanontogenetik abgibt. Den Begriff der „Bildung“ und auch die konstruktiven Überlegungen zu „Allgemeinbildung“ benutzt er in theoretisch relevanter Weise dagegen später so gut wie nicht mehr. In der Zieldimension werden ihre Fragen in seinem eigenen Nachfolgekonzept „Souveränität“ bzw. der „souveräne Mensch“ behandelt.[55] Seine eigene Theorie wird unter dem Titel der Humanontogenetik ausgearbeitet, ihre Referenz ist „der ganze Mensch“ und die Menschwerdung des je individuellen Menschen von der Geburt bis zum Tode, also das klassische bildungstheoretische Thema. Paradox genug klärt er Grundlagenfragen der Pädagogik, indem er sie auf eine Bildungstheorie einstimmt – ohne alle operativen Fragen zu lösen, aber auch ohne didaktische, methodische oder curriculare Themen aufzunehmen. Dennoch wird er intensiv, wenn auch nur in wenigen akademischen Milieus der DDR rezipiert, aber vor dem spezifischen Hintergrund der empirischen Erforschung der „Lebensweise“ und der Generationsordnung der

55 Wessel, Karl-Friedrich: Bildung zwischen Selbstregulation und Fremdbestimmung. In: Wessel, Karl-Friedrich u.a. (Hrsg.): Bildungstheoretische Herausforderungen. Beiträge der Interdisziplinären Sommerschulen 1990 bis 1993. Bielefeld 1996, S. 201-213. Der Text beginnt mit der bekannten humanontogenetischen Frage: „Wie kann man das Verhältnis des Individuums zur Umwelt charakterisieren?“ – und das Hauptargument des Buches gilt seiner bekannten These von den „Grenzen der schulischen Bildung“, die er, wie schon früher, humanontogenetisch aufhebt. Für die Verbreitung des Nachfolgekonzepts, jetzt auch in einem Band über „Bildung“, Wessel, Karl-Friedrich: Vorwort. In: Wessel, Karl-Friedrich (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung und die Bildung für die Zukunft. Bielefeld 2007, S. 7-8 – sein eigener Beitrag zu dieser Festschrift für Dieter Kirchhöfer (dem er quasi die Referenz auf Bildung und die Pädagogik als Disziplin überlassen hat) gilt dem von ihm selbst eingeführten Nachfolgebegriff: Der souveräne Mensch – Souveränität in der Humanontogenese. (S. 93-101)

DDR, bis 1989 jedenfalls nicht zur Lösung der allgemeinpädagogischen Problematik. Man könnte pointiert sagen: Die wissenschaftliche Pädagogik der DDR wollte/sollte die Wissenschaft organisierter Lehr-/Lernprozesse bleiben, durchaus als forschende Disziplin, wie sich nach 1975 zeigte, aber nicht Bildungsforschung im interdisziplinären Kontext, wie Wessels Option wohl lautet. Auch die von ihr gewählte Option trägt der Pädagogik aber eigene, dann nahezu unlösbare Probleme ein, politisch, aber vor allem auch für die Versuche ihrer systematischen Grundlegung.

4 Allgemeine Pädagogik angesichts der Empirie – Methodologiereflexion und Syntheseerwartungen: unvollendete Ambitionen

Ungeachtet solcher Kritik, auch ungeachtet der Verortung in einem in den erlaubten Grenzen revidierten Marxismus und in psychologischer Forschung blieb das Ausgangsproblem, die Theorie der Persönlichkeit, insgesamt ungeklärt. Dafür waren wohl auch die Kontextbedingungen verantwortlich, denn „die offizielle Förderung blieb aus und administrative Behinderungen nahmen zu", so erläuterte Neuner retrospektiv und macht dafür sogar die führenden Akteure von Staat und Partei verantwortlich. Denn der „immer offenkundiger werdende politisch, ideologisch und gerontologisch [sic, diese Anspielung auf Honeckers Alter lässt er nicht aus] begründete Realitätsverlust der SED-Politik unter Erich Honecker … vertrug sich nicht mit wissenschaftlichen Forschungen, die nüchtern anthropologische *Realitäten* und *Defizite* in der realsozialistischen Gesellschaft aufzuklären suchten."[56] Neuner fand hier nicht nur in Honecker einen Schuldigen für das Elend der Politik, er spielte auch, und offenbar anerkennend, auf Forschungen über die Erziehungswirklichkeit der DDR an, die im ZIJ früh, in den Studien in Folge des Programms der „Kommunistischen Erziehung" in der gesamten Erziehungswissenschaft der DDR seit Mitte der 1970er Jahre in Gang gekommen waren, aber nicht politisch anerkannt wurden. Die APW musste sich – gegen die eigene Überzeugung, die sie intern gegen diesen unbegründeten Einfall der Staatsführung, also gegen die „Honeckerei", deutlich formuliert hatte und auch innerwissenschaftlich sichtbar machte,[57] – auf diese neue bildungspolitische Zielvorgabe einlassen und den Auftrag annehmen, zu zeigen, was kommunistische Erziehung in der historischen Phase der DDR zur Mitte der 1970er Jahre bedeuten und wie sie möglich sein könnte.

---

56 Neuner 1995, zit. S. 155 f.

57 Für den gesamten Kontext und die „Honeckerei" vgl. 6.2 i. d. Bd., für eine eher reservierte Darstellung des Programms stehen zwei Vorträge vor der Akademie der Wissenschaften: Neuner, Gerhart/Günther, Karl-Heinz: Zur Entwicklung der Volksbildung und kommunistischen Erziehung. (Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften der DDR, Gesellschaftswissenschaften 5G). Berlin 1976.

Die wissenschaftliche Pädagogik der DDR, voran die Akteure in der APW, haben sich nicht naiv oder gar gläubig auf diese politische Zumutung eingelassen, sondern, geradezu listig, die Implikationen des politischen Auftrags genutzt, um ihre eigene Handlungsfähigkeit zu wahren. Strategisch geschickt formulierten sie die Aufgabe und die ihr zugrundeliegende These von der neuen, der „kommunistischen“ Stufe der theoretischen und politisch-gesellschaftlichen Entwicklung der DDR in zweifacher Weise um: Pädagogisch akzeptierten sie die politische Vorgabe als ein operatives, aber forschend noch zu lösendes Problem, wie diese neue Erziehung möglich sein könnte. Diese operative Frage verbanden sie mit der evaluativen Absicht, vorab zu klären, was das Bildungssystem der DDR bei der Erfüllung der ihm zugeschriebenen Aufgaben schon aktuell leistet. Neben einer Fülle an neuen Forschungsarbeiten, für die organisatorisch, begrifflich und methodisch Vorarbeiten geleistet werden mussten, wurden damit auch neue Aufgaben für die allgemeinpädagogische Arbeit erzeugt, von denen die Schwierigkeiten ausgingen, mit denen bis 1989 vor allem die Allgemeine Pädagogik der APW selbst in Anspruch genommen war. Grundlagentheoretisch und politisch musste ja zuerst geklärt werden, was denn „kommunistische Erziehung“ sein könnte, gleichzeitig hatten die Allgemeinpädagogen immer schärfer mit den Folgeproblemen zu kämpfen, die sich aus den Befunden der von der APW initiierten empirischen Forschung sukzessive, aber je länger, desto weniger ignorierbar ergaben. Mit diesen Befunden wurden alle Illusionen über die ideologisch und politisch, aber auch erziehungstheoretisch erwünschten Effekte des DDR-Bildungssystems radikal zerstört und seine gegenüber Sozialmilieus und autonomen Jugendkulturen eher marginale Rolle dokumentiert. Das führte so weit, dass schließlich auch in der APW, die diese Forschungen koordinierte, ihre Ergebnisse nicht mehr geleugnet, sondern offensiv vertreten wurden, samt der grundlagentheoretischen Konsequenzen, die damit verbunden waren.

In diesem Prozess wuchs der grundlagentheoretischen Arbeit eine neue Rolle zu, die in gewisser Weise arbeitsteilig geleistet wurde, von den forschenden Akteuren, die forschungsfähige Begriffe und Methoden erarbeiten mussten, von den Allgemeinen Pädagogen, die angesichts der Vielfalt des Wissens nahezu verzweifelt versuchten, die alte Einheit von Theorie und Praxis neu zu begründen, und schließlich von den politisch-pädagogischen Leitungsorganen, zumal der APW, die sich mit der Legitimation des alten Anspruchs der DDR-Pädagogik und Bildungspolitik konfrontiert sahen, auch angesichts neuen Wissens und geänderter Erwartungen dennoch die „neue Gesellschaft“ durch Erziehung zu bilden. Die Spitze der APW versuchte ihre Aufgabe dadurch zu lösen, dass sie es als eigene Aufgabe formulierte, die neuen Erwartungen an das Bildungssystem und die thematische und

theoretische Vielfalt der Befunde – grundlagentheoretisch – zu einer „Synthese“[58] zu bündeln. Das bedeutete angesichts der eigenen Arbeit aber zunehmend auch, zu einer Erklärung zu finden, die aller Empirie zum Trotz vielleicht doch noch – in „dialektischen“ Denkfiguren vermutete man dann eine Lösung – den Zusammenhang, ja die Übereinstimmung der so sperrigen Wirklichkeit mit der eigenen Ideologie und den Erwartungen der Partei zu erzeugen vermochte.
Diese komplexe Situation wurde noch am besten im Kontext der evaluativ ansetzenden Forschung dekomponiert. Einerseits beteiligten sich die führenden Akteure der Forschung an den Debatten über die grundbegriffliche Erklärung z.B. von „Erziehung“, andererseits wurden die Forschungsaufgaben eher pragmatisch in Arbeitsfelder und konkrete Forschungsaufgaben und dabei zu nutzende Forschungspraktiken dekomponiert und auch lokal an dafür verantwortliche und als kompetent beurteilte Akteure in der gesamten hochschulischen Pädagogik der DDR und weitere forschungsfähige Akteure zur Bearbeitung zugewiesen – hier zeichnete sich zum ersten Mal deutlich die Binnenstruktur der wissenschaftlichen Pädagogik in ihrer ganzen Breite ab (vgl. 7., Abb. 3). Bis 1988/89 war man dann vor allem mit diesen Forschungen, der Aufbereitung der Daten und der Bearbeitung und Interpretation der Befunde beschäftigt und konnte, relativ gelassen, wie es den Anschein hat, den anderen Akteuren im Feld, zumal den Allgemeinen Pädagogen bei ihren Anstrengungen zuschauen.
Die Diskussionen in der AG „Auffassungen zum Erziehungsprozeß“ etwa, die z.B. 1983 erneut stattfanden, gingen nicht allein von den aktuellen politischen Erwartungen, sondern zugleich auch von der systematischen Arbeit an der geplanten Neuauflage des Lehrbuchs „Pädagogik“ aus. Ausgangspunkt dafür waren Thesen von Neuner, Drefenstedt und J.K. Babanski.[59] Im Winter 1983 wurden diese und weitere Thesen intensiv behandelt, aber die Debatten reproduzierten nur die bekannten Leitbegriffe des Lehrbuchwissens. APW-Vizepräsident Günther sprach zum Thema Erziehungsprozess, über Struktur vs. Prozess referierte Eberhard Mannschatz, über operative Probleme der Erziehung Karlheinz Tomaschewsky, Werner Salzwedel über den Zusammenhang von Handeln und Prozess, Günther Scholz thematisierte in der Diskussion u.a. das Problem der „Einwirkung“ im Erziehungsprozess.[60] Schon für dieses operativ zentrale und in der Formel der „Einwirkung“ gewissermaßen seit Fichte kontinuierlich intensiv diskutierte Problem

58 Aus dem reichen Fundus der einschlägigen Synthese-Erwartungen hier nur Neuner, Gerhart: Synthese als methodologisches Problem der pädagogischen Forschung. Pädagogische Forschung 26 (1985), S. 15-36.

59 Vgl. als Vorlage u.a. Neuner, Gerhart; Pädagogische Theorie und praktisches pädagogisches Handeln. Berlin 1982 sowie die 1985 und 1989 präsentierten Ergebnisse: Autorenkollektiv unter der Leitung von Neuner, Gerhart: Pädagogik. Berlin 5. Aufl. 1985/ 8. Aufl. 1989.

60 Einzelheiten der Diskussion in APW, Sign. 11164. Für die Ausgangslage der Diskussion Anfang der 1980er Jahre auch Salzwedel, Werner: Vervollkommnung der kommunistischen Erziehung und pädagogische Theorieentwicklung. In: Pädagogik 36 (1981), S. 158-164.

gab es keinen Konsens, sondern eher eine unversöhnte Dualität der Perspektiven, die am Ende sogar teildisziplinär zugerechnet wurden. Die eine Seite der Optionen, die der Einwirkungs-Pädagogik, wurde nicht ohne pejorative Untertöne den Pädagogen zugeschrieben und vom pädagogisch-psychologischen Beobachter als „objektbezogene Vermittlungspädagogik“ qualifiziert, während die Pädagogischen Psychologen für sich das Modell der „subjektorientierten Aneignungspädagogik“ reklamierten.[61] Aber, so behauptete wiederum Günther retrospektiv, es hätte „bereits Mitte der siebziger Jahre“ in der APW „Bedenken … gegen eine administrative, dogmatische Einwirkungspädagogik“ gegeben, vor allem „weil Erziehung … als ein intellektueller und moralvermittelnder Prozeß gegenüber den Lebensumständen nicht bestehen konnte, weil soziales Erfahrungsgut der Edukanden dem Intellektualismus und Moralismus der Erziehung widerstrebten.“[62] Jenseits des Streits der Psychologen und Pädagogen – die Grundlagendebatten über Struktur und Prozess blieben ungeschlichtet bis 1989.
Günthers Begründungssätze, die er bis 1989 in den Gesprächen und Beratungen, die aktenförmig dokumentiert sind, in dieser, starke Differenzen markierenden Form nicht geäußert hat, nehmen aber Erfahrungen zustimmend auf, die im konkreten Forschungsprozess selbst seit 1975 gemacht worden waren. Man könnte seine Konfrontation von „dogmatische(n)“ Annahmen vs. „soziales Erfahrungsgut der Edukanden“ ja auch begrifflich fassen und als Konflikt von pädagogischen Illusionen und den im Prozess des Aufwachsens wirksamen Erfahrungen sehen, wie man sie z.B. unter dem Titel der Sozialisation erforscht. In den Grundlagendebatten war diese Option auch präsent, wenn auch nicht grundlagentheoretisch folgenreich wirksam. Ein Referat des Bildungssoziologen Artur Meier hatte 1983 schon den Titel: „Erziehung und Sozialisation als gesellschaftliche Prozesse“, und er eröffnete seine Erläuterungen mit „1. Erziehung als methodische Sozialisation“, also mit der Durkheim-Definition, den er hier zwar nicht zitiert, aber eindeutig kannte.[63] Meier führte Sozialisation auch vor dem Hintergrund der internationalen Debatte und Forschung ein, die ja auch klassenspezifische Sozialisation zum Thema machte, und er verwies forschungsbezogen auf die methodische Notwendigkeit der „Mehrebenenanalyse von Sozialisation und Erziehung“.[64] Meier belegte auch seine Diagnose, dass „die bildungssoziologische Theorie das schwächste Glied“ in der „Soziologie des Bildungswesens“ der DDR sei, wohl auch, um die

61 So unterscheidet Kossakowski, Adolf: Zwei entgegengesetzte Strömungen in der DDR-Pädagogik. In: Marxistisches Menschenbild – eine Utopie? Schriftenreihe der Marx-Engels-Stiftung 20. Bonn 1993, S. 111-114, z. S. 111.

62 Günther, Karl-Heinz: Rückblick. Nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990. Zur Drucklegung ausgewählt und bearbeitet von Gert Geißler. Frankfurt a.M. 2002, S. 575.

63 Meier, Artur: Soziologie des Bildungswesens. Eine Einführung. Köln 1974, und die Hinweise in 6.2, u.a. Anm. 125. Einige der dort vorgetragenen Argumente werden im Folgenden, auch wörtlich, wieder genutzt.

64 Meier 1974, S. 5 ff., S. 11 für das nachfolgende Zitat.

forschungsmethodischen Implikationen der großen These von der notwendig anzusetzenden „Einheit von Theorie, Empirie und Methode“ zu konkretisieren. Der Begriff der Sozialisation war, wenn auch implizit, z.B. im Konstrukt der „sozialistischen Lebensweise“ in den empirischen Studien zu den Prozessen und Effekten des DDR-Bildungssystems seit 1975 (und dann auch in anderen Forschungsfeldern[65]) nicht zufällig in Forschungsprozessen schon genutzt worden. Die Ebenenschematisierung findet sich ebenfalls wieder, u.a. in der Komposition der Themenfelder, die nach 1975 im Kontext der Probleme der „kommunistischen Erziehung“ untersucht wurden, die das Gesamtsystem der Bildung ebenso umfassten wie schulische Interaktion, spezifische Erfahrungsfelder wie Schule und FDJ, Familien oder „informelle Gruppen“ ebenso wie thematisch zentrierte Fragen, z.B. die der Moralentwicklung und -erziehung (für Einzelheiten vgl. 6.2).
Anders als in der Erziehungsforschung führte die allgemeinpädagogische Grundsatzdebatte aber nicht zu einem expliziten oder impliziten Konsens, sondern eher zu einer progredierenden Selbstproblematisierung. Es gelang ihr jedenfalls nicht, angesichts der Vielfalt von Erwartungen und der zahllosen Referenzen zwischen Philosophie und Forschung, Politik und Praxis der Pädagogik eine allseits akzeptable Lösung zu finden. Es blieb ihr allein die „Dialektik“ als systemtypische Formel der Versöhnung zwischen Individuum und Kollektiv, Struktur und Prozess, Bildungs-„Wesen“ und Erziehungs-„Situation“, Theorie und Praxis, Forschung und Handeln, Politik und Pädagogik, logisch und historisch (etc.). Eine Lösung war auch deswegen schwierig, weil es außerpädagogische theoretische und politische Instanzen gab, die man nicht einfach ignorieren konnte: die Tradition von Marx, die aktuelle ideologie- und wissenschaftspolitisch relevante Umwelt, wie z.B. die Akademie für Gesellschaftswissenschaften (AfG) der SED, deren Zentralkomitee (ZK), auch andere Disziplinen, von der Philosophie bis zu Soziologie, Psychologie und Geschichtswissenschaft.
Die Allgemeinen Pädagogen in der APW formulierten dann zwar auch Sätze, die wie eine Versöhnung der vielfältigen Erwartungen und wie eine Einlösung der Syntheseansprüche aussahen, intern und ohne Wirkung in den Beratungen wurde sogar die Honecker‘sche Ausgangsthese vom Übergang zum Kommunismus aus kommunistischer Sicht problematisiert,[66] aber konstruktiv dennoch ein

65 Z.B. in der Hochschulpädagogik, vgl. Olbertz, Jan Hendrik. Akademisches Ethos und Hochschulpädagogik – eine Studie zu interdisziplinären theoretischen Grundlagen der moralischen Erziehung an der Hochschule. Diss. B. Universität Halle-Wittenberg 1989 und die Hinweise in 6.3, Anm. 126.

66 Eine solche kritisch-problematisierende Prüfung der Vorgabe der Honeckers findet sich in Stierand, Gerhard: Problemmaterial: Zur Wechselwirkung von Gesellschaft und Erziehung. APW: Institut für Pädagogische Theorie. 1975. APW, Abdruck auch in: Benner, Dietrich/Eichler, Wolfgang/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hrsg.); Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1.: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR. Weinheim/Basel 2004, S. 371-383).

Bild der wahren „kommunistischen Erziehung“ propagiert.[67] Ihre systematische These – „Die Pädagogik der DDR ist auch mit Hilfe dieser Diskussion in Bewegung geraten“ – war kaum zu bestreiten, aber schon weil sie gegen die bekannte Empirie dennoch die Übereinstimmung dieses Prozesses mit Erwartungen des ZK der SED und anderen Instanzen betonte, auch kaum mehr als Ausdruck von theoretischer Hilflosigkeit.[68] Aber in der reflexiven Selbstformierung der allgemeinpädagogischen Debatte sieht man die Last der alten Überzeugungen, die, weil sie als unbefragte Prämissen fungierten, neue Lösungen so schwer machten. Wolfgang Eichler hielt noch retrospektiv und unter Berufung auf eine Ausarbeitung seiner Kollegen Paul Klimpel und Gerhard Stierand von 1975, also aus der Anfangsphase der Forschung und daher auch historisch beglaubigt, für die Analyse der „Wechselwirkung von Gesellschaft und Erziehung“ als Konsenszonen[69] der eigenen Arbeit eine Fülle von – in Spiegelstrichen notierten, offenbar also sogar erweiterungsfähigen – insgesamt elf solcher – für ihn – konsensualen Annahmen fest. Sie umfassen, natürlich möchte man sagen, die „objektiv gegebene Einheit von Gesellschaft und Erziehung“, den „Klassencharakter“ der Erziehung, ihre „Determination … durch die Gesellschaft, insbesondere durch die Politik“, aber auch ihre „Rückwirkung auf die Gesellschaft“, schon weil sie dort „als bestimmte gesellschaftliche Tätigkeit“ erscheint, und zwar „in allen Lebensbereichen der Gesellschaft“, aber auch als je besondere Praxis, z.B. als „zielgerichtete und bewusste ‚Menschen Formung‘“, mit der Wirkung der „Reproduktion des individuellen und gesellschaftlichen Vermögens“ und mit „wachsender Bedeutung der Erziehung wegen der wachsenden Bedeutung des subjektiven Faktors für die Entwicklung der Gesellschaft“, die sich auch in der „besonderen Rolle“ der Schule niederschlage. All das müsse berücksichtigt werden, um Pädagogik „als wirkliche Gesellschaftswissenschaft“ zu betreiben. Aber aktuell könnten sie selbst nur „ein Ungenügen der pädagogischen Theorie“[70] für die zentrale Fragen konstatieren.

67 Die Frage nach den „Inhalten der kommunistischen Erziehung“ thematisierte ein eigenes „Problemmaterial zum Inhalt der kommunistischen Erziehung“ von Mitarbeitern der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Horst Adam und Wolfgang Eichler) im Dezember 1975 (vgl. APW 16444, darin eine „Manuskriptsammlung: Kommunistische Erziehung“). Dieses Material war noch einmal, und unverändert, Unterlage der Beratung des Präsidiums vom 20. 9. 1982. Inhaltsfragen waren dann begleitet von Beratungsergebnissen über „Probleme der Ideologietheorie mit Konsequenzen für die kommunistische Erziehung“, die eine einschlägige AG vom 20. 9. und 2. 12. 1982 vorgelegt hatte – ohne einen stabilen Konsens zu erzeugen.

68 Eichler, Wolfgang/Heimberger, Horst/Meumann, Eberhard/Werner, Bernhard: Praktisches pädagogisches Handeln − Ausgangspunkt und Ziel pädagogischer Theorie. Bilanz der Diskussion zu theoretischen und methodologischen Fragen der Pädagogik. In: Pädagogik 39 (1984), S. 406-428, zit. S. 35.

69 Eichler, Wolfgang: Objekttheoretische Themen der Allgemeinen Pädagogik in der DDR 1965-1990. In: Hoffmann/Neumann, Bd. 2, 1995, S. 81-107, zit. 84 f. – und dann werden auch acht der Themenfelder diskutiert.

70 Die folgenden Zitate aus Stierand 1975 nach Eichler 1995, S. 81, 86.

Die Forschung zum Thema sei ungenügend, man müsse versuchen, „tiefer in das Wesen zukünftiger kommunistischer Erziehung einzudringen", „die Erziehung in ihrer gesellschaftlichen Totalität zu erfassen" (etc.). Die allgemeine Pädagogik formulierte also selbst Erwartungen an die Forschung und rekurrierte dabei auf ihr eigenes theoretisches Konzept, „wenn auch etwas *verfremdet*", wie rückblickend eingeräumt wurde, denn sie fasste Erziehung – gegen eine ihrer eigenen Prämissen – jetzt nicht mehr als „Formung der Persönlichkeit nach einem aus der gesellschaftlichen Entwicklung abgeleiteten und der Erziehung vorgegebenen Bilde" auf, sondern „in ihrem Wesen" quasi als autonom, als „*Befähigung der Individuen für ihren Lebensprozeß und für bestimmte Betätigungsweisen*".[71] Nicht nur dass die allgemeine Pädagogik – in dieser Eindeutigkeit freilich nur retrospektiv – sagte, wie die Forschung zu sein habe, sie entwickelte auch ein Bild von legitimer Erziehung und artikulierte es, freilich „etwas verfremdet" und in dieser Eigenständigkeit auch erst nachträglich.

Das Problem war in der historischen Situation allerdings, dass zum einen die Empirie der eigenen Forschungen all diese Einheitsannahmen, Funktions- und Wirkungszuschreibungen nicht bestätigte, sondern eher eine radikale Differenz von intendierter und erzeugter Bildungswirklichkeit nahelegte. Zum anderen galt auch, dass die alternativen Modelle, die die allgemeinen Pädagogen für die Forschung und für das Verständnis kommunistischer Erziehung zugleich für sich entwickelten und anboten, von den anderen Akteuren nicht beachtet wurden, auch wohl nicht beachtet werden konnten, weil sie z.T. eher tarnsprachlich präsent waren. Die konflikthafte Situation zeugte sich also fort, „Synthese"-Erwartungen wurden immer neu und nicht grundlos erhoben, aber jedenfalls nicht eingelöst. *More research is needed*, diese alte Vertagungsformel der wissenschaftlichen Arbeit fand sich dann auch hier. Die APW entwickelte eine weitere „Konzeption für die Erziehungsforschung (1986-1990)",[72] nannte alte und neue Themen, formulierte eine scharfe Kritik an der bisherigen Forschung und ihren „Tendenzen" der „Isolierung" und am fehlenden theoretischen und disziplinären Zusammenhang[73] und forcierte parallel eigene Seminare zu Theorie und Methode der Forschung.[74]

---

71 So Eichler 1995, S. 87 f., Herv. dort.

72 „Vorschläge zur Präzisierung der Konzeption für die Erziehungsforschung" [1986-1990]. In: APW, Sign. 11106, Bd. 1, Teil 6; vgl. für die Details auch 6.2, Anm. 136 ff., einige der Argumente von dort werden hier und im Folgenden wörtlich übernommen.

73 In der „Konzeption" von 1986 wird diese Kritik in drei problematische „Tendenzen" in der Erforschung der „kommunistischen Erziehung" festgehalten: (i) „Tendenz zu einer gewissen Isolierung von Unterrichtsforschung und Erziehungsforschung", (ii) in „einer zu starken Betonung einzelner Aspekte [...] unter Vernachlässigung übergreifender, synthetischer Gesichtspunkte [...] aus theoretischer Sicht" und (iii) in der „Verselbständigung der Erforschung [...] durch verschiedene Wissenschaftsdisziplinen". Ebd., S. 15.

74 Das geschah im „Ständigen Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften", das erkennbar dicht an den Fragen, die das ‚Problem' kommunistische Erziehung aufwarf; für die Themen seiner Tagungen seit 1981 vgl. oben.

Das bedeutet aber auch, dass die allgemeinpädagogische Debatte – gegen die Strategie z.B. von Wessel – doch sehr methodologisch und metatheoretisch wurde, ohne dass sich die Perspektiven der Methodologie, die von den allgemeinen Pädagogen entwickelt wurden, wirklich durchsetzen konnten,[75] schon weil diese Vorschläge meist weit jenseits der aktuellen Forschung in lichte Höhen höchst abstrakt-komplexer Reflexion aufstiegen. Die Vorschläge waren in der eigenen Tradition seit Hegel und Marx zwar vermeintlich hinreichend begründet, aber letztlich für den Forschungsprozess wenig geeignet. Im Grunde lieferten und liefern sie eher Indizien für die Vermutung, dass die Akteure der Allgemeinen Pädagogik der empirischen Forschungspraxis relativ fernstanden, wie das vor allem die Arbeiten von Heidemarie Möller und ihre „Totalitäts“-Konzepte – fern jeder forschungspragmatischen Operationalisierung – belegen, die dennoch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft der APW für sehr bedeutsam gehalten wurden.[76] Dialektik wurde als „Ganzheitsdenken“ aufgefasst, „Erziehung als Moment des Ganzen, als Moment der gesellschaftlichen Totalität“, die „Erziehung des neuen Menschen“ als eine der „Voraussetzungen für den allmählichen Übergang zum Kommunismus“.[77] Mit Hegels Wissenschaft der Logik[78] (und gegen Wolfgang Brezinka [sic!]) präzisierte sie ihr Verständnis von Kausalität in den Humanwissenschaften, aber die korrelationsstatistischen Praktiken der empirischen Forscher kommen nicht vor. Die wollten deshalb den allgemeinen Pädagogen auch methodologisch nicht folgen, so wenig wie die grundlagentheoretische Debatte der Allgemeinen Pädagogik der APW ihre Konzepte übernahm[79] oder sich gar dem Totalitätsbegriff verschrieb.

Angesichts der empirischen Befunde hatten nämlich auch bereits andere, machtvollere Akteure die Debatte verschärft, z.B. das Ministerium für Volksbildung. In dessen Diagnosen war die Forschung selbst schuld an den Ergebnissen, sodass, dem antiken Botenmord vergleichbar, der Überbringer der Nachricht, nicht das empirisch identifizierte Ereignis zum Problem wurde. 1987 musste deshalb

75 Wolfgang Eichler, langjähriger Redakteur dieser „Seminar“-Materialien, stellt rückblickend für die Methodologie Debatte enttäuscht-ernüchtert fest: „Da ist es schon bitter, sich eingestehen zu müssen, wie wenig wir bei aller aufgewendeten Mühe erreichen konnten“. Eichler 1994 a, S. 107.

76 Vgl. u.a. Möller, Heidemarie: Totalitätsbegriff und Gesellschaftsanalyse – Zur Erschließung der Dialektik von Totalität und Moment für pädagogisches Denken. In: Probleme der Entwicklung der pädagogischen Theorie in der gegenwärtigen Etappe der Gesellschaftsentwicklung. Kolloquium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Prof. Dr. habil. Karl-Heinz Günther. Berlin 1986, S. 46-62; vgl. auch die weiteren Hinweise in Kap. 6.2, Anm. 192.

77 Möller, 1986, S. 4 u. 1.

78 Möller, 1985, S. 173, Hervorh. i. Orig.

79 Eichler notiert, noch 1995, S. 89 enttäuscht und zugleich glücklich von Politikaffinität entlastet: „Im Dezember 1988 bestritt die Abteilung Wissenschaft des Ministeriums für Volksbildung in einer Vertraulichen Dienstsache nachdrücklich die Kompetenz der Allgemeinen Pädagogik für das Thema Gesellschaft und Erziehung.

nach Interventionen des MfV[80] eine neue „Konzeption für das Bilanzmaterial Erziehung“[81] ausgearbeitet werden. Die Verantwortlichen in der APW formulierten auch konkrete Erwartungen an die Struktur der Ergebnisse, u.a. in einer Liste von vier ‚Wie‘-Fragen,[82] rückten – listig politische Erwartungen abwehrend – also die operative pädagogische Erwartung ins Zentrum und forderten explizit mehr Distanz gegenüber den Anforderungen und Problemen der Forschung. Die grundlagentheoretischen pädagogischen Fragen nach der „Struktur und Funktionsweise des pädagogischen Prozesses“ blieben dabei aber ebenso offen wie die Methodik der konkreten Forschungen – aber das MfV bekam, scheinbar, sein Recht.[83]
Auch der letzte Versuch, politische Erwartungen und empirische Befunde zu versöhnen, 1988 und im Blick auf den IX. Pädagogischen Kongress formuliert, der dem so viel und so folgenreich bearbeiteten Thema „Kommunistische Erziehung“ gelten sollte, Günthers Hoffnung nämlich, dass sich „Durchbruchstellen“[84] identifizieren lassen, die erziehungspraktisch und forschungsbezogen zugleich nützlich sein könnten, rettete die Situation nicht. Er verlagerte nur das Problem in die Praxis.
Aber so umfassend und stark die Problematisierung der eigenen Theorie- und Forschungsarbeit auch war, eine neue „Synthese“ wurde nicht vorgelegt. Die von Neuner geforderte „Synthese“[85] fungierte in der Debatte eher als Symbol eines großen und letztlich selbsterzeugten Problems, denn als Lösung der Schwierigkeiten. Nachgehend gewinnt man eher den Eindruck, dass die Akteure eine Lösung

80 Vgl. die kritische Qualifizierung der vorliegenden Entwurfsmaterialien durch das MfV, HA Wissenschaft, in einer Vorlage an die Ministerin vom 15.6.1988 in: APW, Sign. 11106, Bd.1,6, s.a. Kap. 6.2 und dort Anm. 140.

81 DIPF/BBF-A, Handakte Prof. Günther (VP IV, IE, 1987-1989; geschlossene Ablage). APW, Sign. 11187. Ein Exempel zum Thema „Führung und Gestaltung der Erziehungsarbeit in den Schul- und Klassenkollektiven“ findet sich auch in Hoffmann, Dietrich: Zur Bedeutung pädagogischer Bilanzen – und ihrer Wirkungen auf die Bildungspolitik. In: Hoffmann/Döbert/Geißler 1999, S. 27-30, Auszüge werden dort auch auf S. 16-17 zitiert.

82 „Konzeption 1987“. In: APW, Sign. 11187. Auch zit. In: Hoffmann/Döbert/Geißler 1999, S. 17.

83 Für diesen Defizitbefund u.a. Naumann 1983, 78 ff., bzw. 123 ff.; das Material in APW 1989, für das „modelltheoretische“ Defizit auch Mannschatz, Eberhard/Salzwedel, Werner: Pädagogische Theoriebildung und Erziehungspraxis. Zwei Studien. Berlin 1984, aus den Grundsatzdebatten der Allgemeinen Pädagogik Eichler/Möller 1982; Eichler/Meumann/Werner 1988 sowie die Kontroversen z.B. in der Didaktik über die Alternative Struktur- vs. Subjektperspektive, die man in Lothar Klingbergs Arbeiten sehen kann (Klingberg 1994), die aber nie theoretisch, empirisch und praktisch ausgeräumt werden konnten, wie die „Konzeption 1987“ in: APW, Sign. 11187 belegt.

84 Vgl. Details 6.2., auch für die „Durchbruchstellen“.

85 Neuner, Gerhart: Konstruktive Synthese – wichtige Richtung pädagogischen Denkens und Forschens. Pädagogik, 35 (1980) 5, S. 349-364, für die weitere Diskussion zum Thema vgl. 6.2., Anm. 133.

ihrer theoretischen Probleme immer noch von der Forschung und aus der Analyse des „Zusammenwirkens“ der Faktoren von Erziehungssystem und -prozess sowie aus der Kooperation der beteiligten Disziplinen erwarteten. Daneben war die Erinnerung präsent, dass in der sonst verachteten bürgerlichen pädagogischen Tradition alternative Theorieoptionen verfügbar waren, um die „Spezifik der Erziehung“ zu verstehen, u.a., wie man dann sogar rezipierte, im Verweis auf „das erzieherische Grundverhältnis zwischen Erziehern und Kindern“[86] oder für die Wirkungsfragen im Begriff pädagogischer „Autonomie“ für die paradoxe Eigenlogik der Erziehung – aber zum grundlagentheoretischen Modell durften solche Angebote nicht werden.
Die interne Debatte der Pädagogen belegt deshalb erneut und vor allem die systematischen Grenzen der eigenen Theoriemodelle für Erziehung, aber sie leugnete diese Grenzen nicht, weder bei Neuner[87], der seine „Synthese“-Forderungen wiederholte, noch bei den anderen Diskutanten, je problemspezifisch oder allgemein. Kirchhöfer z.B. hielt gegen alle leidvollen Erfahrungen mit Dialektik offenbar sogar eine autonome gesellschaftswissenschaftliche Theorie und Erziehungstheorie innerhalb der marxistischen Grundprämissen für möglich, und – nur einmal, deshalb umso bemerkenswerter – konnte er auch ganz traditional pädagogisch, bildungstheoretisch und subjektbezogen argumentieren,[88] also in Traditionen, die ansonsten strikt verpönt waren. Das gesuchte Theorie-Modell blieb dabei diffus, nicht zufällig wurde erneut von „ganzheitlich“ als Kriterium geredet, auch in diesem Feld der Pädagogik. Allenfalls im Verweis auf „Dialektik“ wurde zusammengehalten, was Erziehung als Einheit von gesellschaftlicher Determination und Aktivität der Persönlichkeit bedeutet. Aber es gab, trotz allem, einen Konsens über das Defizit einer anerkannten Grundlagentheorie der Pädagogik und eine Anerkennung der Zäsur, die mit der empirischen Forschung gelegt wurde.

5 … und das Ergebnis? Wie erklärt sich die Dauerhaftigkeit des Scheiterns der Grundlagenarbeit?

Lassen sich Gründe für dieses systematische Problem ergebnisloser Suche finden? Gibt es plausible Hinweise, die diese eigenartige Aporie erklären, die sich im Prozess der Grundlagenarbeit ereignete, dass zwischen dem durchaus Erfolg verheißenden erziehungssoziologischen Beginn der Grundlegungsarbeit – Erziehung als

86 Mannschatz/Salzwedel 1984, S. 44.

87 Für die Desiderata schon Günther, Karl-Heinz: Zum Zusammenhang von analytischer Arbeit und Weiterentwicklung der Theorie in den pädagogischen Disziplinen. In: Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften, 8. Session: Theoretische und methodologische Grundlagen, Erfahrungen und Aufgabenstellungen für die analytische Arbeit in den pädagogischen Wissenschaften. Berlin 1986, S. 141-146, zit. S.146.

88 Vgl. 6.2, Anm. 188; das findet sich allerdings nur in diesem Text aus der inneren Diskussion der APW.

eine Funktion der Gesellschaft sozialwissenschaftlich zu betrachten – und dem aporetischen Ende – kaum mehr als Vertröstungsformeln – keine stringente allgemeinpädagogische Theorie entwickelt wurde? Denn das selbst gestellte theoretische Thema, „die Gesamtheit des Bedingungsgefüges, in dem und unter dem sich Persönlichkeit in aktiver Tätigkeit entwickelt, ist eigentlich noch kaum dargestellt worden“[89], das mussten die Akteure nach nahezu 40 Jahren intensiver Arbeit selbst einräumen. Die grundlagentheoretische Arbeit nahm zwar theorierelevante Grundbegriffe, wie Struktur und Prozess der Erziehung, Einwirkung oder Subjektorientierung (etc.) immer neu reflexiv auf, in intensiver empirischer Forschung wurden, wenn auch erst relativ spät, Institutionen und Prozesse, Akteure und ihre Wirkungen ergebnisdicht analysiert, bis hin zu dem Punkt, dass sich die Theoretiker von politisch-pädagogischen Allmachtsannahmen über die Möglichkeiten der Erziehung explizit verabschiedeten – freilich, ohne das auch öffentlich sagen zu können und dafür politisch Anerkennung zu finden. Eine neue Grundlagentheorie konnten sie aber nicht vorlegen. Die allgemeine Pädagogik blieb Desiderat, wie die beteiligten Akteure und einige, durchaus sympathetisch interessierte, aber distanzierte Beobachter auch selbst konstatiert haben – ohne dieses Scheitern selbst noch zu erklären.

Man darf, als nachgehender Beobachter, wenn man nicht nur politische Machtstrukturen und institutionelle Faktoren im Wissenschaftssystem verantwortlich machen will, im Konflikt von Theorien und/oder Ideologien die zentrale Ursache vermuten. Die externe Limitierung der theoriestrategischen Arbeit wurde aber wohl auch durch Selbstbegrenzung der Beteiligten verstärkt und stabilisiert, d.h. durch die Unwilligkeit oder Unfähigkeit der beteiligten Akteure, sich von den Argumenten der ideologisch-philosophischen Klassiker und der eigenen politisch-pädagogischen Tradition und ihrer Sozialisation als Wissenschaftler zu lösen, von Erfahrungen also, die wie regulierende Instanzen die Theoriearbeit in den spezifischen Feldern wissenschaftlicher Arbeit bestimmten. Nicht zufällig bezeichnete im Dezember 1988 Gerhart Neuner bei der Diskussion von Problemen der „Theoriebildung in den pädagogischen Wissenschaften“ die zentrale Referenz selbst: „Ein Schwerpunkt der Diskussion waren Fragen der Anwendung der materialistischen Dialektik in den pädagogischen Wissenschaften bei der Lösung aktueller Aufgaben in Theorie und Praxis“.[90] Kirchhöfers einleitendes Referat an gleicher Stelle, das dem „Entwicklungsdenken“ galt, widmete sich ebenfalls diesem Problem und suchte auch hier nach einem „dialektischen Entwicklungsverständnis

89 So hat Günther selbst schon früher markiert: „Die Gesamtheit des Bedingungsgefüges, in dem und unter dem sich Persönlichkeit in aktiver Tätigkeit entwickelt, ist eigentlich noch kaum dargestellt worden“. Günther 1986, S. 146.

90 So Günther in: Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften. 11. Session: Zur Theoriebildung in den pädagogischen Wissenschaften. Berlin 1989, S. 5-6. Das folgende Zitat von Kirchhöfer ebd., S. 14.

der Schule“. „Dialektik“ als Argument wurde dabei immer wieder und in nicht immer eindeutiger Argumentation zu einem unproblematisierbaren reflexiv-rhetorischen Fluchtpunkt, der nicht nur die Differenz von Theorie und Empirie und die grundlagentheoretische Systematik, sondern auch die Diskrepanz von Politik und Pädagogik unter der Fiktion von Einheit zu klären hatte. Das führte systemisch wie bei den beteiligten Akteuren, die ja der grundlegenden Bindung an die „marxistisch-leninistische“ Philosophie nicht abschwören wollten und ihr nicht abgeschwört haben, offenbar zu einer selbsterzeugten Begrenzung der eigenen Theoriearbeit, verbunden mit einer Selbstbegrenzung der Haltung zum gesellschaftlichen Status und zur historisch-politischen Selbstbegründung der DDR und ihrer Bildungspolitik.

Die historische Dynamik der Wissensproduktion der pädagogischen Wissenschaft der DDR ist mit einem solchen Verweis auf Systemvoraussetzungen und strukturelle Bedingungen aber noch nicht ausreichend erklärt. Man gewinnt mit einer solchen Diagnose vielleicht ein Verständnis für die immanenten Probleme der Grundlagenarbeit an der Schnittstelle von Theorie, Pädagogik und Politik, aber kein angemessenes Bild der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR und ihrer Praxis insgesamt. Jenseits des bei einer solchen Diagnose der Grundlagenarbeit noch durchscheinenden und so bekannten wie viel genutzten Musters der binären Codierung der Wissensproduktion im Dual von Ideologie und Wissenschaft verlangt die historische Praxis zugleich und ergänzend auch nach einem anderen analytischen Zugang, der auch sensibel ist für die in sich eindeutig nicht allein binäre, sondern vielgestaltige, auch offene, im Prozess variable und auch theoriegeschichtlich und methodisch weder eindeutig limitierte noch einlinige Praxis. Eine solche Erklärung soll deshalb auch im abschließenden Fazit in einem Rückblick auf die historische Praxis der Wissensproduktion der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR insgesamt versucht werden.

7 Rückblick: Wissenschaftliche Pädagogik der DDR

Struktur und Dynamik einer spannungsreichen Koexistenz von Wissensformen – ein Fazit

1 Die pädagogischen Wissenschaften der DDR – System-Umwelt-Beziehungen und Wissensformen

Wie sieht das Fazit aus, gibt es dominante Linien der Entwicklung, die es erlauben, die wissenschaftliche Pädagogik der DDR in ihrer eigenen Form innerhalb der Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft (in Deutschland) zu platzieren und zu charakterisieren? Für die Strukturen, also für die gesellschaftliche Organisation pädagogischen Wissens ist deren Eigenart unverkennbar gegeben, wie wir schon eingangs gezeigt haben. Für die Konstruktion ihres Wissens zeichnet sich ebenfalls eine eigene Geschichte ab, deutlich verschieden von der im Westen. Es gab zwar die Formierung eines Normalmodells einer marxistischen Wissenschaft, aber auch die Annäherung an autonome Bilder von Erziehungsforschung, die wiederum die DDR-Pädagogik in den Kontext vergleichbarer Praktiken im Westen einzugliedern erlauben.

Aber das Dual, das dabei in den gängigen Zuschreibungen zwischen Ideologie hier, wahrer Wissenschaft dort dominiert, diese gängige Praxis der Zuschreibung wollen wir abschließend noch einmal explizit aufnehmen und sowohl knapp resümieren als auch selbst problematisieren. Das soll vor allem von den Wissensformen aus geschehen, die wir eingangs unterschieden haben, und damit im Blick auf die Praxis der Wissenskonstruktion und ihre Dynamik im Prozess in ihrer je spezifischen Welt. Für diese Analyse unterscheiden wir System-Umwelt-Beziehungen der Disziplin in mehrfacher Relation, in denen sich auch je eigene, in ihrer Gesamtheit aber erst typische Konstellationen von Wissensformen zeigen: Zuerst ist die Beziehung des Wissenssystems Pädagogik zu seiner gesellschaftlich-politischen, bildungssystemischen und außerpädagogischen wissenschaftlichen Welt relevant. Für die Wissensform und -praxis, die sich dabei ausbildet, wählen wir typisierend den Begriff der *Systembetreuungswissenschaft*, die als einen Teil ihrer Arbeit auch die Praxis von Ressortforschung einschließt. Nicht vollständig unabhängig von dieser ersten Dimension, aber doch als Selbständigkeit in der Abhängigkeit, also klassisch als ‚Autonomie' beschreibbar, entwickelte sich gleichzeitig als weitere Dimension die Beziehung des Wissenssystems Pädagogik zu sei-

ner pädagogischen Umwelt, quasi als Innenwelt der Außenwelt. Hier entwickelte sich ein komplexes Gefüge von Wissensformen und Argumentationen, d.h. die normativen, die operativ von der Profession nachgefragten technologisch brauchbaren und die bildungspolitisch geforderten Reflexionsleistungen sowie die in der distanzierten Beobachtung und Forschung erforderlichen und z.T. auch ausgearbeiteten theoretisch-methodisch organisierten Wissensbestände, in denen das pädagogische Wissen die Gestalt einer *Sozialwissenschaft* gewinnt.
Der Gesamtkomplex „Wissenschaftliche Pädagogik der DDR“, die sich selbst – semantisch und systematisch – als „praktische Wissenschaft“, also in der deutschen Tradition, verstand, das ist unsere Interpretationshypothese, existierte erst in dieser Vielfalt von Wissensformen, die sich im historischen Prozess und in der Wissenskonstruktion der Pädagogik zugleich wechselseitig beeinflussten und kovariierend entwickelten. In dieser mehrfachen Relation von System-Umwelt-Beziehungen, auf die politische und szientifische Umwelt und auf Profession und System der Pädagogik, und in den sich daraus in ihrer Eigenart entwickelnden Wissensformen sehen wir die spezifische historische Form der Pädagogik der DDR. Sie lebte in dieser Koexistenz von Wissensformen nicht harmonisch, sondern mit je spezifischen Zuspitzungen konstant konflikthaft, also in einer spannungsreichen, aber historisch offenbar auch praktizierten Symbiose.
Historisch unterstellen wir zugleich, dass sich im Laufe der Zeit die System-Umwelt-Relationen und ihre Wissensformen gegeneinander verselbständigten und dass am Ende – wenn man mutig stilisiert – die disziplinäre Innenwelt der Pädagogik sich anschickte, gegenüber der politisch-szientifischen Außenwelt Oberhand zu gewinnen, sodass die differenten Wissensformen dann nicht nur koexistierten, sondern begannen, sich in einer immer noch spannungsreichen Symbiose und je eigenlogischer Wissensformen unterscheidbar zu entwickeln und in ihrer historisch genuinen Gestalt zu existieren. Das kann man, sogar in der Form der reflexiven Selbstbehauptung der Erziehungswissenschaft gegenüber der Politik, spätestens zu dem Zeitpunkt als gelungen konstatieren, als sich das Leitungspersonal und überwiegend wohl auch die Mitglieder der APW gegenüber den politischen und dienstherrlichen Zumutungen Margot Honeckers behaupteten und ihre eigene Forschung – wie hier vor allem am Bilanzmaterial der Forschungen von 1975 bis 1988/89 über „Kommunistische Erziehung“ belegt wurde – nicht mehr an solche politischen Erwartungen anpassen mochten.
Für die hier thesenhaft skizzierte Struktur und Dynamik der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR geben wir in unserem systematischen Rückblick und als Fazit der Befunde unserer Analysen zunächst eine Skizze der Ausbildung und der Struktur der ersten, der politisch-gesellschaftlichen System-Umwelt-Relation. Danach werden wir die Innenseite näher in ihrer Gestalt und Bedeutung für die Erziehungswissenschaft darstellen, auch in der Absicht, bis dato vernachlässigte Akteure und Themen, Wissensformen und Praktiken zumindest soweit in Erinnerung

zu rufen, dass in diesen Versuchen einer komplettierenden Erweiterung nicht nur die Geltung unserer Gesamtthese geprüft, sondern auch die Selektivität unseres bisher gezeichneten Bildes bewusst und transparent wird – dann natürlich auch im Blick auf offene Fragen.

2 Pädagogik im Kontext von Politik und Gesellschaft – Erziehungswissenschaft als Systembetreuungswissenschaft

Die Geschichte der in der SBZ/DDR überwiegend als pädagogische Wissenschaft bezeichneten Erziehungswissenschaft begann nach dem Ende des Nationalsozialismus als unmittelbare Bilanzierung der eigenen Lage und der des Erziehungssystems, als sukzessive Bewusstwerdung des desaströsen Endes einer pädagogischen Praxis und einer Ära bürgerlicher Erziehungswissenschaft, die sich selbst destruiert hatte, sowie als Nachdenken über Erziehung im Moment der gesellschaftlichen Katastrophe.[1] Der Rückblick auf die Vergangenheit als Voraussetzung und Bestandteil einer Suche nach anknüpfungswerten Traditionen ließ sich weder im Osten noch im Westen in der deutschsprachigen Pädagogik vermeiden.[2] Unter den Bedingungen sowjetischer Besatzung bot sich gesellschaftlich zunächst die Chance, die dominierenden pädagogischen Theorien der Zwischenkriegszeit kritisch zu prüfen und falls nötig zu überwinden. Schon wegen der engen Vernetzung dieser Versuche, eine neue und legitime Erziehungswissenschaft zu konstituieren, mit der politischen und bildungspolitischen Neuordnung von Staat, Gesellschaft und Bildungssystem waren die Ursprünge der Erziehungswissenschaft der DDR eng mit ideologisch-politischen Grundsatzkonflikten der Nachkriegsgeschichte verbunden. Die Gestalt der Disziplin, die seit 1945 zunächst entstand, spiegelt deshalb auch diesen konfliktreichen Kontext und provoziert damit auch die Kontroversen in der Ausarbeitung und Bewertung der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR.

Die innerdisziplinären und externen Etappen des Konstitutionsprozesses sind gut bekannt, wir haben sie auch im Detail beschrieben: Gut ein Jahr nach dem Kriegsende erschien in Berlin (Ost) im Juni 1946 mit der ersten Ausgabe der Zeitschrift „Pädagogik“ ein Medium des erziehungswissenschaftlichen Austausches, das in der SBZ und sodann bis zum Ende des kleineren deutschen Staates mit dem Anspruch einer erziehungstheoretischen Zeitschrift konkurrenzlos fortlebte und sogar das Ende deutscher Zweistaatlichkeit unter anderem Titel und veränderter Herausgeberschaft noch einige Jahre überdauerte.[3] Im Erscheinungsbeginn der

1 Vor allem Deiters, Heinrich: Der deutsche Lehrer vor der Welt. In: Deiters, Heinrich: Pädagogische Aufsätze und Reden. Berlin 1957, S. 187-202.

2 Dudek, Peter: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990). Opladen 1995.

3 Pädagogik und Schulalltag. Fortlaufende Nummerierung der Jahrgänge der Pädagogik unter dem Titel Pädagogik und Schulalltag von 46 (1991) bis 52 (1997).

ersten Nummer der Zeitschrift kann man den Beginn der Geschichte institutionalisierter pädagogischer Wissenschaft in der SBZ/DDR sehen. Hier sind auch Traditionen personalisiert, von denen die Disziplin schon im Ursprung bestimmt war, aber nicht dauerhaft und auch nicht eindeutig weiter bestimmt wurde. Redaktionell geleitet wurde die Zeitschrift bis 1950 gemeinsam von zwei Kennern Marx'scher Schriften aus dem sozialdemokratischen Milieu der Weimarer Schulreformbewegung, Robert Alt[4] und Max-Gustav Lange.[5] Sie standen für die gesellschaftspolitisch privilegierten Möglichkeiten der Disziplin, an ihnen und mit ihnen entzündeten sich aber auch Konflikte.
Vor allem belastend erwies sich der Kontext. Der im Eröffnungsbeitrag der Redaktion und in Alts programmatischem Aufsatz „Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule"[6] vorgetragene Anspruch, Erziehungsforschung als Sozialwissenschaft zu betreiben, ließ sich unter den gesellschaftspolitischen Bedingungen der Nachkriegszeit nicht realisieren. Der komplizierte wirtschaftliche Wiederaufbau angesichts drückender Reparationslasten, die zunehmende Tendenz zur ineffektiven Planwirtschaft nach sowjetischem Vorbild, die politischen Bedingungen sowjetischer Besatzung und die zunehmenden Spannungen zwischen den Alliierten hin zum Kalten Krieg sowie nicht zuletzt die mangelnde Bereitschaft des noch in der SBZ verbliebenen erziehungswissenschaftlichen Personals, ihren alten Programmen abzuschwören, wirkten dabei als hinderliche Faktoren zusammen.[7] Immerhin, wie die Erziehungsgeschichtsschreibung der DDR Jahrzehnte später urteilte, gelang durch Robert Alt zumindest eine „theoretische Begründung der Schule auf marxistisch-leninistischer Grundlage".[8]

---

4 Geißler, Gert: Kurzbiographien. In: Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied 1995, S. 303-325, hier S. 303, Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 1, S. 36 u. die Beiträge zu Robert Alt in diesem Bd.

5 Geißler 1995, S. 313; Wiegmann, Ulrich: Max Gustav Lange. In Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE), Bd. 2. Bad Heilbrunn 2012, 268-269; Wiegmann, Ulrich: Agenten – Patrioten – Westaufklärer. Staatssicherheit und Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 2015, S. 22-28.

6 Alt, Robert: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Pädagogik 1 (1946) 1, S. 12-22. Nachdruck in: Alt, Robert: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Günther, Karl-Heinz/König, Helmut/Schulz, Rudi. Berlin 1975, S. 68-85.

7 Vgl. für die Details 3.3 i. d. Bd.

8 Günther, Karl-Heinz/König, Helmut/Schulz, Rudi: Vorbemerkungen. In: Alt, Robert: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule". In: Alt, Robert: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften Hrsg. von Günther, Karl-Heinz/König, Helmut/Schulz, Rudi. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1975, S. 67-68, zit. S. 68. Vgl. hierzu 3.1, 3.2 u. 5.2 i. d. Bd.

Alts Erziehungsverständnis diente bildungspolitisch indessen primär dazu, im Kontext der bereits 1947 einsetzenden sog. Tendenzwende[9] unerwünschte pädagogische Praktiken und Theorien vermeintlich wissenschaftlich begründet als gesellschaftssystemisch inkompatibel zurückzuweisen. Als programmatische Formel bot sein Erziehungsbegriff zudem im Gründungszeitraum der DDR und der 1949 beginnenden Hochzeit des Stalinismus eine willkommene erziehungstheoretische Legitimation dafür, allein die sog. Sowjetpädagogik als gesellschaftspolitisch verträgliche, zukunftsträchtige Pädagogik zu akzeptieren und zu legitimieren. Im Westen war diesbezüglich eindeutig pejorativ von „Sowjetisierung" die Rede. Zwar weisen die Ursprünge der Sowjetpädagogik auf verschlungenen Pfaden auch auf die „vor-reformpädagogische" deutsche Lernschulpädagogik des 19. Jahrhunderts zurück. Solcher Traditionen ungeachtet wurde sie in der SBZ als zeitgemäße sozialistische Alternative zu der als bürgerlich oder imperialistisch charakterisierten Reformpädagogik propagiert.[10] Als lernschulpädagogisches Konstrukt fungierte die Sowjetpädagogik in ihrer ostdeutschen Rezeptionsvariante jenseits der Ideologie in der Praxis immerhin als normierend-eindeutige Unterrichtslehre. Alts programmatischer Aufsatz behielt aber allein deshalb dauerhafte Geltung, weil er sich auf die gesellschaftliche Funktion der Schule konzentrierte und für das bildungspolitische Interesse an der Effektivierung intentionaler und institutionalisierter Erziehung in der Schule und in Kinder-und-Jugendorganisationen instrumentalisierbar war. Pädagogische Wissenschaft hat er nicht begründet.

Von Anfang an litt pädagogische Wissenschaft wegen fehlender praktischer Relevanz zugleich an mangelnder Reputation bei Lehrern und Erziehern, die – hier wie überall und legitimerweise – nichts weniger als ganz praktische Hilfen für ihren beruflichen Alltag erwarteten. Allen kontinuierlich vorgetragenen gegenteiligen bildungspolitischen Beteuerungen zum Trotz fehlte aber auch eine breite öffentliche Anerkennung. Dazu trug in den frühen 1950er Jahren in nicht unerheblichem Maße auch die herrschende Parteiideologie und speziell die „marxistisch-leninistische" Interpretation des Verhältnisses von Sein und Bewusstsein bei. Die eingängige Formel „das Sein bestimmt das Bewusstsein" spaltete doktrinär Pädagogik und Erziehungswissenschaft vom erziehungseffizienten Leben ab und wertete diese Disziplin ab. Selbst die für die Entwicklung von Schule und Lehrerarbeit notwendige und z.T. auch geleistete Arbeit pädagogischer Wissenschaft erzeugte kein sonderliches Prestige. Im Ergebnis verfiel Erziehungswissenschaft in der jungen DDR zur parteidoktrinär verklammerten und allenfalls schulpolitisch brauchbaren Lehre, die zudem unter holprigen Übersetzungen aus dem

9 Geißler, Gert: Die bildungspolitische Tendenzwende 1947-1949. In: Geißler/Wiegmann 1995, S. 41-68.

10 Lost, Christine: Sowjetpädagogik. Wandlungen Wirkungen Wertungen in der Bildungsgeschichte der DDR. Hohengehren 2000, bes. S. 32-38.

Russischen und dem „parteilichen“ Dogma litt und schließlich selbst formalen wissenschaftlichen Ansprüchen schwerlich genügte.
Gesellschaftliche Veränderungen im Nachgang von Stalins Tod am 5. März 1953 und Kurskorrekturen der SED-Führung nach dem 17. Juni 1953 änderten zwar an der parteiideologischen Abhängigkeit pädagogischer Wissenschaft wenig, aber die Zäsur erlaubte angesichts des sog. politischen Tauwetters, wissenschaftlichen Ansprüchen für einige Zeit stärker gerecht zu werden.[11] Indessen verschob sich bereits gegen Ende 1957 wiederum die politische Großwetterlage. Im Zeichen einer groß angelegten Revisionismuskampagne ließ sich nunmehr erneut Kritik aller Art als Angriff gegen die sozialistische Ordnung im Allgemeinen und auf die Errungenschaften der sozialistischen Schulreform im Besonderen auslegen. In der Folge wurden kritische oder nur missliebige Erziehungswissenschaftler und leitende Angehörige der Volksbildungsadministration als innere Parteioppositionelle „entlarvt“, ihrer Stellungen und Ämter enthoben, zur „Republikflucht“ veranlasst, strafversetzt oder, was die Generation der Weimarer Schulreformer angeht, in den Ruhestand entlassen.
Die einsetzende umfangreiche Neubesetzung von Führungspositionen im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut, an den Hochschulen und in der Bildungsadministration markiert am Ende der 1950er Jahre ein Ereignis in der Geschichte pädagogischer Wissenschaft in der DDR, dessen Bedeutung schwerlich überschätzt werden kann.[12] Die freigeräumten Positionen wurden an neue Akteure, vorzugsweise um die dreißig Jahre alte Newcomer, vergeben, die nun mehrheitlich in eine drei Jahrzehnte währende Amtszeit, meist bis zum Untergang der DDR, eintraten. Auch Margot Honeckers Karriere nahm 1958 als Stellvertretende Ministerin ihren Anfang, bevor sie 1963 das Ministeramt übernahm und ebenfalls erst 1989 abgab. Das Erlebnis willkürlicher, mit Macht durchgesetzter und parteiideologisch begründeter Disziplinierung der vormaligen Amtsinhaber in Politik und Wissenschaft manifestierte sich nicht nur personell, sondern auch als kollektive, allgegenwärtige und für das Verhältnis von Parteilichkeit und Wissenschaftlichkeit in der Pädagogik nachhaltig prägende Grunderfahrung der nachrückenden Generation von Erziehungswissenschaftlern, die sie wiederum und gleichsam habituell an ihre potenziellen Nachfolger weitergaben.
Als ihre erste kollektive Bewährung arbeitete die neue erziehungswissenschaftliche Elite auftragsgerecht an der Ausformung des einheitlichen sozialistischen Bil-

11 Wiegmann, Ulrich: Der 17. Juni 1953 und die Pädagogische Wissenschaft in der DDR. In: Häder/Wiegmann: „Am Rande des Bankrotts …“ Intellektuelle und Pädagogik in Gesellschaftskrisen der Jahre 1953, 1956 und 1968 in der DDR, Ungarn und der CSSR. Hohengehren 2004, S. 17-37, hier S. 26 u. 30; Geißler, Gert: Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 6, S. 913-940. Nachdruck in: Geißler, Gert: Die Erziehungswissenschaftliche Diskussion 1955-1958. In Geißler/Wiegmann 1995, S. 69-104.

12 Ebd., S. 98; Wiegmann 2015, S. 35-50.

dungssystems. Das im Ergebnis 1965 verabschiedete Bildungsgesetz blieb bis zum Ende der DDR in Kraft. Es bestimmte in Paragraf 16 ein Wissenschaftsverständnis, das sich weder erkennbar auf Marx bezog noch an die soziologisch inspirierte früheste Vision einer sozialwissenschaftlichen Tatsachenforschung anschloss. War von den gemaßregelten Vorgängern als Aufgabe der Pädagogik definiert worden, „die Schulpolitik des ersten deutschen Arbeiter-und-Bauernstaates verwirklichen zu helfen“,[13] so hieß es nun nicht minder funktionalisierend:

„(1) Es ist die Aufgabe der Wissenschaftler und der wissenschaftlichen Einrichtungen, der Schule und den Erziehungseinrichtungen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben wirksam zu helfen.“

Die Erziehungswissenschaft der Folgezeit akzeptierte diese Aufgabenbeschreibung und sah darin ihre eigene Identität formuliert. Betrachtet man die damit akzeptierte Wissensform und -praxis nicht nur ideologiepolitisch, sondern funktional und auch im internationalen Kontext, dann lässt sich der Status dieser wissenschaftlichen Pädagogik als „Systembetreuungswissenschaft“ charakterisieren.[14] In der deutschen Tradition hatte eine solche Wissensform als „Ämterreflexion“ durchaus vergleichbare Vorläufer, auch in der dogmatischen Bindung an die Praxis und in der Distanz zu den beobachtenden Wissenschaften, normativ allerdings durch das Beharren auf der „Eigenständigkeit“ der Pädagogik als bürgerliche (und für kritische Beobachter deshalb illusionäre) Variante unterscheidbar.[15] Im Blick auf das Verhältnis von Politik und Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Praxis bezeichnet diese Wissensform sehr deutlich das Selbstverständnis der Disziplin bis weit in die 1970er Jahre sowie in Teilen auch mindestens bis zum Ende der DDR.

Das der pädagogischen Wissenschaft üblicherweise beigegebene Attribut „marxistisch-leninistisch“ blieb dagegen weithin folgenlos. Selbst unterrichtstheoretisch

---

13 Frankiewicz, Heinz/Brauer, Helmut, (Hrsg.): Kleine Pädagogische Enzyklopädie. Berlin 1960, S. 329.

14 Niklas Luhmann bezeichnete damit eine Reflexion im Erziehungssystem, die sich – in Abgrenzung zu einer beobachtenden, als Forschung aus der Distanz arbeitenden Wissenschaft (als die er sich nur die Soziologie vorstellen konnte) – auf das Problem konzentriert, operativ die Praxis des Systems zu ermöglichen und reflexiv die Einheit von Zielvorgabe und pädagogischer Arbeit zu begründen. Niklas Luhmann/Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979. Man muss aber daran erinnern, dass Emile Durkheim schon 1920 die Unterscheidung von „reflektierter Reflexion“, also Pädagogik, und Wissenschaft macht, und auch bei ihm ist allein Soziologie die beobachtende Disziplin. Die Unterscheidung von Wissensformen ist auch nicht etwa sozialistisch singulär oder nur für die Pädagogik typisch, sondern für die Ausdifferenzierung funktional spezifizierter Sozialsysteme und die für sie dann notwendige Reflexion insgesamt, also auch für den Westen. Theologie oder Jurisprudenz sind also ebenfalls solche Reflexionssysteme.

15 Für die Ämterreflexion und ihre Tradition bis hin zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik vgl. Tenorth, Heinz-Elmar: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Baecker, Dirk u.a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M. 1987, S. 694-719.

war man etwa von der Aneignung der pädagogisch relevanten 3. Feuerbachthese über die tätige Selbstveränderung des Menschen meilenweit entfernt, systematisch blieb auch die 6. These, dass der Mensch als „ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse" zu verstehen sei, eine dauerhafte Herausforderung, wie sich in den Debatten der Allgemeinen Pädagogik und über die Frage der „sozialistischen Persönlichkeit" konstant zeigte.[16] Wissenschaftsmethodisch verführte noch in den 1960er Jahren das „marxistisch-leninistische" Etikett niemanden dazu, etwa vom sinnlich Konkreten über das Abstrakte zum Konkreten als „Reproduktion des Gegenstandes in der Erkenntnis" resp. in dessen „Einheit des Mannigfaltigen"[17] aufzusteigen, Forschung also am Marx'schen Vorbild zu orientieren.[18] Lediglich die Marx'sche Forderung nach der Verbindung von Arbeit, Unterricht und Gymnastik war in das dennoch weithin kontrovers diskutierte Konzept des polytechnischen Unterrichts eingegangen. Von Lenin ließ sich ohnehin am erfolgreichsten die Losung „lernen, lernen und nochmals lernen" – lernen. Der gesellschaftliche und politische Kontext für pädagogische Reflexion in einem marxistisch-leninistisch selbst etikettierten Normalmodell hatte sich bis 1965 eindeutig ausgebildet. Im Jahrzehnt des Mauerbaus präsentierte sich pädagogische Wissenschaft insofern als eine zur Parteilichkeit sich dogmatisch bekennende, parteidoktrinär disziplinierte, nahezu ausschließlich auf Unterricht und Erziehung im schulischen und randständig außerschulischen Feld nachgefragte Disziplin. Sie existierte in einem eigenen sozialen Feld (vgl. Abb. 1), Instanzen zugeordnet, mit denen sie sich auch innerhalb der DDR vom sozialen Feld der Wissenschaften deutlich unterschied, angefangen bei der Tatsache, dass Pädagogik dem Ministerium für Volksbildung und nicht dem Staatssekretariat für das Hoch- und Fachschulwesen zugeordnet war. Nicht Wissenschaft und eigenständige, primär theoriegeleitete Forschung war die Zuschreibung, sondern Systembetreuung – und das wurde in der Disziplin weithin akzeptiert.

---

16 Gerhart Neuner bestimmt zwar den Charakter sozialistischer Allgemeinbildung durch Rückgriff auf die 3. Feuerbachthese und die Engel'sche Erkenntnis über die Rolle der Arbeit für die Menschwerdung, aber lediglich aus zweiter Hand fundiert, hier durch den Verweis auf Suchodolski, Bogdan: Grundlagen der marxistischen Erkenntnistheorie. Berlin 1961, S. 150 ff. Neuner, Gerhart: Die Theorie der allseitigen Entwicklung und der neue Charakter der Allgemeinbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule. Wissenschaftliche Veranstaltung über Probleme des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens anläßlich des fünfzehnjährigen Bestehens des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts zu Berlin vom 28. September bis 3. Oktober 1964. Berlin 1964, S. 27-54, hier S. 29.

17 Klaus, Georg/Buhr, Manfred: Philosophisches Wörterbuch, Bd. 1. 11. Aufl. Leipzig 1975, S. 40.

18 Vgl. 5.3; Margot Honecker forderte zwar von den pädagogischen Wissenschaftlern eine „schöpferische Aneignung des Marxismus-Leninismus", bezog diese Forderung allerdings „vor allem" auf die Anwendung materialistischer Dialektik als „Grundlage" für das „geistige Leben", den „Meinungsstreit und ein schöpferisches Herangehen an die Lösung der Aufgaben". Honecker, Margot: Festansprache des Ministers für Volksbildung. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule 1964, S. 10-26, hier S. 25.

Als theorie- und forschungspolitisch maßgebende Institution agierte das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut, das die Disziplin kontrollierte und auch die politikabhängige Ressortforschung im Schatten des Ministeriums für Volksbildung DDR-weit koordinierte und 1970 in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften aufging. Mit der Übernahme des Ministeramtes durch Margot Honecker 1963, der Ernennung ihres Ehemannes zum SED-Generalsekretär 1971 und dessen Wahl zum Vorsitzenden des Staatsrates 1976 wurde selbst der Einfluss der SED-Führung jenseits von Margot Honecker auf das Ministerium für Volksbildung und damit auf pädagogische Forschung marginal. Ebenso wenig wie die Abteilung Volksbildung beim ZK der SED besaß der Ministerrat nennenswerten Einfluss auf die Wissenschaftspolitik des MfV.

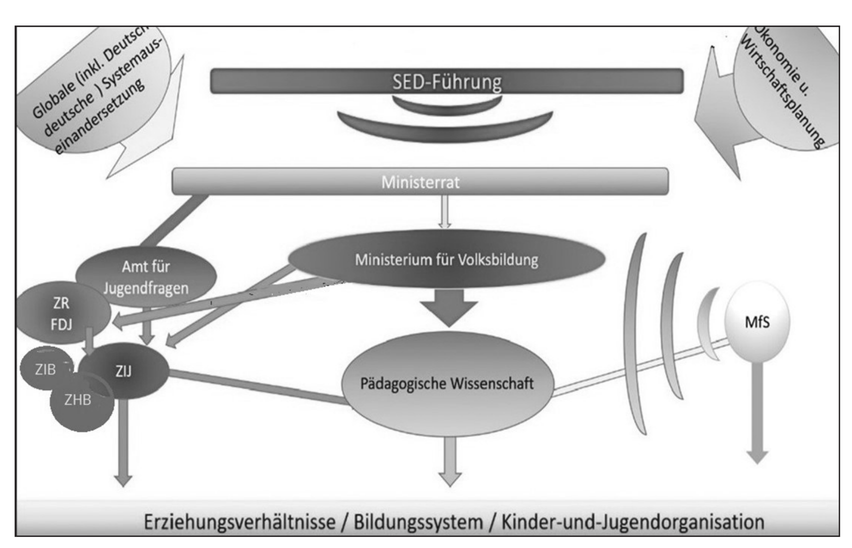


Abb. 1: Pädagogische Wissenschaft der DDR im gesellschaftlich-politischen Kontext

Dabei war die Konzentration pädagogischer Wissenschaft auf die intentionale und institutionalisierte Erziehung spätestens zwei Jahre nach dem Mauerbau bereits als Problem sichtbar geworden, weil das Versprechen „marxistisch-leninistischer" Weltdeutung offenkundig nicht in erwartetem Maße eingelöst wurde. Augenscheinlich war es nicht gelungen, die nach 1945 Geborenen allein schon durch das Erleben ausbeutungsfreier Verhältnisse an die Ideale der sozialistischen Avantgarde zu binden. Ihr „Bewusstsein" wurde offenkundig von dem nur scheinbar sozialistischen „Sein" nicht bestimmt, sondern folgte eigenen Erfahrungen der Wirklichkeit. Die Jugend schickte sich an, sich gegenüber der für dieses Sein verantwortlichen Erwachsenenwelt zu emanzipieren. Eine eigene, westlich beeinflusste Jugendkultur, die sich „1968" vor allem auch politisch und DDR-weit

unübersehbar artikulierte, war dafür das kontinuierlich deutlichste und als bedrohlich wahrgenommene Indiz. Innerhalb des Herrschaftsapparats bahnte sich die Einsicht an, dass es nicht nur an einem den Erwartungen folgenden Erziehungssystem, sondern auch an einer die Erziehungsverhältnisse beobachtenden und kontrollierenden, Schule und Sozialisation gestaltenden Instanz mangelte.
Solche Diagnosen formulierte allerdings nicht die Pädagogik, sondern diese politisch bedrohliche Lage rief das Ministerium für Staatssicherheit[19] auf den Plan. Im Jahr der Volljährigkeit der ersten Nachkriegsgeborenen – 1963 – verordnete Erich Mielke Hinweise „zur politisch operativen Bekämpfung der politisch-ideologischen Diversion und Untergrundtätigkeit unter jugendlichen Personenkreisen",[20] die drei Jahre später durch den gleichlautenden Befehl 11/66 abgelöst wurden. Beide Dokumente stehen nicht nur am Beginn einer systematischen konspirativen Überwachung der Jugendlichen in der DDR. In bildungs- und wissenschaftshistorischer Perspektive stellen sie sich als geheimpolizeiliche Zuständigkeitserklärung für die von der Pädagogischen Wissenschaft – in der Wahrnehmung des Staatssicherheitsdienstes – vernachlässigten Erziehungsverhältnisse dar. Während in der Geschichtsschreibung über den DDR-Staatssicherheitsdienst in diesem Zusammenhang von „Sozialsteuerung"[21] die Rede ist, lassen sich wissensgeschichtlich insbesondere die Methoden der sog. Rückgewinnung als Indizien für eine in ihrer Denkform materialistisch inspirierte Pädagogik interpretieren. Ihr Kern offenbarte sich als eine ebenso subtile wie sozialtechnisch durchtriebene Beobachtung und Manipulierung der Bedingungen des Aufwachsens im Großen wie im Kleinen, im gesellschaftlichen Milieu, in jugendlichen Gruppierungen und so gesehen als pädagogisch intendierte verdeckte Manipulierung des Seins.[22] Sowohl die Ermittlung des Ausmaßes jugendlicher Nonkonformität als auch die eigenartige, konspirative pädagogische Umerziehungspraxis des Staatssicherheitsdienstes erfasste die Jugendentwicklung zwar in der Breite, aber Zustand und Perspektive des Generationsverhältnisses wurden in spezifischer Weise vom abbröckelnden Rand her diagnostiziert.
Einen anderen Ansatz verfolgte das etwa zeitgleich gegründete Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ) in Leipzig. Es bildete damit seit 1966 eine dritte, von der wissenschaftlichen Pädagogik und den Stasi-Aktivitäten zugleich unterscheidbare Säule pädagogischer Systembetreuung. Die Forschung des ZIJ unterstand dem Amt für Jugendfragen beim Ministerrat der DDR. Als Auftraggeber fungierte in erster Linie der Zentralrat der FDJ, der wiederum durch das Ministerium für

19 Vgl. Kap. 4.4.
20 Wiegmann, Ulrich: Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungsideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes. Berlin 2007, S. 35-47.
21 Gieseke, Jens: Der Mielke-Konzern. Die Geschichte der Stasi 1945-1990. Erw. Neuaufl. München 2006, S. 132.
22 Vgl. Kap. 4.4 i. d. Bd.

Volksbildung beeinflusst wurde. Das Institut hatte die Aufgabe, die „verschiedensten Probleme und sozialen Bedingungen der Lebensentwicklung" von Jugendlichen zu erforschen.[23] Margot Honecker betrachtete jedoch, von den Ergebnissen beunruhigt, die Forschungen des Instituts als „soziologische Schnüffelei" in ihrem Ressort und untersagte derartige Untersuchungen im eigenen Zuständigkeitsbereich.[24] Rasch zeigte sich auch, dass die SED-Führung nicht an einer „‚reine(n) Sozialdiagnose'" interessiert war, wie sie das ZIJ in Gang setzte. Vielmehr erwartete man vom ZIJ „grundlegende" jugendpolitische „Folgerungen"[25] als Resultat der Forschungen. Einen solchen Beitrag zur jugendpolitischen Qualifizierung aber vermochte und wollte das Institut zu keiner Zeit leisten.

Außer dem ZIJ waren weitere, ebenfalls Ministerien zugeordnete Forschungseinrichtungen für die Betreuung von Teilen des Bildungssystems zuständig, so das Zentralinstitut für Berufsbildung, das zeitweilig einen Bestandteil des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts bildete. Seit 1966 arbeitete es für das Staatliche Amt für Berufsausbildung als Forschungsinstitut. Zu den bildungssystembetreuenden Ressortforschungseinrichtungen gehörten ebenfalls das Institut für Fachschulbildung, das Zentralinstitut für Hochschulbildung[26] und die bildungsökonomischen Forschungen in der DDR.

In ihrer Gesamtheit bildeten diese Institute zusammen mit der wissenschaftlichen Pädagogik und ihren Einrichtungen die zeitlich erste und sehr lange auch einzig relevante, den politischen Erwartungen unterworfene, selbst auch dem politischen System mehrheitlich freiwillig verpflichtete Form der Produktion pädagogischen Wissens in der DDR. Von auswärtigen Beobachtern aus dem Westen wurde dieses System entsprechend auch als Form einer politisierten, der Ideologie folgenden, als eigenständige Wissenschaft nicht anzuerkennenden Gestalt von Pädagogik beschrieben und – ideologiekritisch und wissenschaftstheoretisch zugleich – kritisiert. Diese Pädagogik wurde aber auch im Wissenschaftssystem der DDR selbst eher verachtet und kaum als leistungsfähige Wissenschaft anerkannt. Sie galt endlich auch bei den Praktikern, wie die leitenden Akteure in der APW sowohl wussten als auch immer neu beklagten, mehrheitlich nach wie vor als wenig relevant für den eigenen Handlungskontext. Nach 1990 wurden diese lange in der Außenbeobachtung kultivierten Bilder der Pädagogik der DDR amtlich, z.B. im Einigungsvertrag, festgeschrieben. Die APW wurde als Verfallsform ei-

23 Friedrich, Walter: Zur Einleitung. In: Hennig, Werner/Friedrich, Walter (Hrsg.): Jugend in der DDR. Daten und Ergebnisse der Jugendforschung vor der Wende. Weinheim u. München 1991, S. 11-12.

24 Ebd., S. 12.

25 Friedrich, Walter: Zur inhaltlichen und methodischen Forschung am Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig. In: Brislinger, Evelyn/Hausstein, Brigitte/Riedel, Eberhard (Hrsg.): Jugend im Osten, Berlin 1997, S. 85-101, zit. S. 90.

26 Pasternack, Peer: Fünf Jahrzehnte, vier Institute, zwei Systeme. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB) und seine Kontexte 1964-2014. Berlin 2019.

ner Akademie von allen Folgeprogrammen für die wissenschaftlichen Akademien ausgeschlossen und damit auch scheinbar unverrückbar das vernichtende Urteil über Status und Qualität der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR gesprochen. Aber solche Zuschreibungen und Diagnosen sind eindeutig als voreilig zu erkennen und zu qualifizieren, wie schon die ehemaligen Akteure und vom Verdikt nach 1990 Betroffenen bald eingewandt haben. Das geschah zunächst aus ihrer je subjektiven Perspektive, nicht immer überzeugend, wie man an den Debatten nach 1990 auch zeigen konnte, aber mit dem Verweis auf Betroffenheit sind solche alternativen Erinnerungen an die Praxis und den Status der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR nicht schon hinreichend als unbegründet abweisbar und widerlegt. Denn, und das bildet den zweiten Teil unseres Fazits, aus der distanzierten Beobachtung lässt sich durchaus auch ein anderes, gegenüber dem dominierenden Bild nicht vollständig konträres, auch nicht allein den Klagen der nach 1990 Ausgegrenzten entsprechendes, aber in den Facetten deutlich anderes Bild der Pädagogik der DDR zumal für die Geschichte seit 1970/75 zeichnen. Das wird möglich, wenn man sich der Vielfalt der Wissensformen nähert, die in ihrer Praxis ausgebildet wurden und dann nicht allein die Ordnung des Systems pädagogischen Wissens im politisch-gesellschaftlichen Kontext betrachtet, sondern auch die Innenwelt der Pädagogik als Wissenschaft in ihrer eigenen Praxis studiert.

3 Die Innenwelt der Außenwelt – Erziehungswissenschaft als spannungsreiche Symbiose differenter Wissensformen

„Es ist eine Tatsache, die DDR-Gesellschaft und ihre Schule waren hochideologisiert." Diese „doktrinäre Ideologisierung"[27], die der ehemalige Präsident der APW 1994 einräumte (und dann – was hier nicht weiter diskutiert werden soll – im Verweis auf politische Vorgaben für Bildungssysteme in anderen politischen Syste-

27 Neuner beschreibt das Phänomen der Ideologisierung, und damit natürlich auch die wissenschaftliche Pädagogik, seine eigenen Texte eingeschlossen, wie man ergänzen kann, auch im Detail zutreffend: „Die vorherrschende und offiziell sanktionierte ideologische Praxis, die ideologische Monokultur des Marxismus-Leninismus, die Lobhudeleien in den Medien, die devote Hofberichterstattung, die von allseits bekannten Realitäten unbeeindruckte Erfolgspropaganda, die permanente ideologische Berieselung und ‚Rotlichtbestrahlung', die Appelle, Gelöbnisse, die Reglementierung des kritischen Gedankens, dies alles durchdrang Schule, Erziehung und Unterricht." Neuner, Gerhart: Den Hektor weiter durch den Sand schleifen? In: Alternative Enquetekommission Deutsche Zeitgeschichte, Arbeitsgruppe Bildung/Gesellschaft zum Schutz von Bürgerrecht und Menschenwürde e.V./Initiative für die volle Verwirklichung der verfassungsrechtlichen Grundrechte und gegen Berufsverbote. Buddin, Gerd/Dahlke, Hans/Kossakowski, Adolf (Hrsg.): Unfrieden in Deutschland 3. Weissbuch. Bildungswesen und Pädagogik im Beitrittsgebiet. Berlin 1994, S. 346-356, zit. S. 346, Herv. dort.
In einzelnen Formulierungen und Argumenten werden im folgenden Abschnitt auch Aussagen genutzt aus Tenorth, Heinz-Elmar: Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der DDR – Funktion, Struktur und Praxis ihrer Wissensformen. In: Benecke, Jacob: Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR. Bad Heilbrunn 2022, S. 42-68.

men quasi normalisierend meint relativieren zu können), das muss man zunächst auch wissenschaftshistorisch konstatieren, bildete den Ausgangspunkt der Praxis pädagogischer Reflexion. Diese Situation veranlasste ebenfalls die wiederkehrenden Beschreibungen der Beobachter, dass in der pädagogischen Reflexion nichts als ideologisch deformiertes Wissen produziert wurde, oder, und schon distanzierter, dass der Form nach unter dem Titel „wissenschaftliche Pädagogik" oder Erziehungswissenschaft weniger eine theorie- und forschungsorientierte Sozialwissenschaft, sondern bestenfalls eine Systembetreuungswissenschaft ausgebildet wurde. Es mag angesichts solcher Selbstkritik eines kundigen Akteurs eher illusionär sein, ein anders Bild zeichnen zu wollen.
Aber es gibt, ebenfalls von Gerhart Neuner, Diagnosen aus DDR-Tagen, die auch zum Ausgangspunkt für andere Perspektiven auf die wissenschaftliche Pädagogik werden können, schon weil sie ebenfalls als Defizitdiagnosen formuliert sind, also nicht im Verdacht der Schönrednerei stehen. Noch 1989, als er das Scheitern von Staat und Bildungspolitik schon kannte, formulierte Gerhard Neuner in einer seit 1949 zur Tradition gewordenen Rhetorik nämlich erneut eine in der DDR und aus der APW quasi klassisch gewordene „Wie"-Frage: „Die bevorstehende Phase wird also dadurch gekennzeichnet sein, dass Wissenschaftler und Lehrer, wiederum in wechselseitigem Geben und Nehmen, weiterführende, schöpferische Lösungen zum Wie von Unterricht und Erziehung ausarbeiten müssen. Das ist eine neue, interessante Phase des pädagogischen Denkens und Arbeitens".[28] Diese Anfragen an die Pädagogik, die sich konstant für die gesamte Geschichte der Pädagogik der DDR zeigen lassen, wenn ihr Verhältnis zur Praxis thematisch wurde,[29] wurden bisher vor allem als Indiz für ihre Defizite angesichts der Erwartungen von Praxis und Politik gelesen. Das soll hier nicht bestritten werden, aber als ergänzende Interpretation muss man auch nahelegen, dass die wissenschaftliche Pädagogik jenseits der ideologischen Kontrolle und Unterwerfung offenbar immer auch an der Frage gemessen wurde, wie sie ihr historisches und normbezogenes, operatives und legitimatorisches Potential sowie ihre Beobachtungsfähigkeit aktualisieren konnte, um das Bildungssystem und die Generationsordnung reflexiv angemessen zu betreuen. Ihre Reflexionsarbeit stand also auch unter der Leitfrage, wie die politisch intendierte Erziehung möglich sein könnte, und die Erwartung von Antworten auf diese „wie"-Frage bezeichneten die „Hauptaufgabe", die von der pädagogischen Wissenschaft zu leisten war, d.h. zu zeigen, wie sozialistische Erziehung möglich ist. Die wissenschaftliche Pädagogik hat dadurch auch, quasi erwartungsgemäß, ihre Arbeit immer auf die Bildungsprozesse und das Bildungssystem bezogen, die bildungs- und erziehungspolitisch 1946, 1959 und 1965 administrativ und bildungsgesetzlich antizipiert und vorgegeben wurden. Sie wollte

28 Neuner, Gerhart: Lehrplandiskussion – ein anspruchsvolles pädagogisches Forum. In: Pädagogik 44 (1989), S. 606-612, hier S. 609.
29 Vgl. für die Nachweise im Detail 6.3. i. d. Bd.

als „marxistisch-leninistische“ Pädagogik zeigen, wie die intendierte Realität pädagogisch zu realisieren möglich sei.
Es sind im historischen Prozess dann exakt die Konsequenzen aus diesen Vorgaben, die für die Praxis der Pädagogik eminent folgenreich wurden. Schon in den Gesetzesberatungen von 1945/46, dann parallel zu weiteren politischen Interventionen in das Bildungssystem ergaben sich in der Arbeit an dieser Hauptaufgabe nämlich Ergebnisse, die politisch zugleich erwünscht und nicht erwünscht, intendiert und nicht intendiert waren. Die Kontroversen innerhalb der Disziplin genauso wie die diversen politischen Strafaktionen gegen bürgerliche, revisionistische, doktrinäre oder andere Abweichler seit 1947/48 bis 1989 bedürfen deshalb nicht nur einer politischen, sondern auch einer historisch-epistemischen Analyse. Offenbar, so die leitende Annahme des zweiten Schritts unserer Interpretation der pädagogischen Wissenschaft der DDR, kollidierten in der Praxis der Wissensproduktion die politischen Vorgaben immer wieder mit der Eigenlogik der Arbeit an solchen Vorgaben, und das hatte kurz- und langfristig Konsequenzen.
Systematischer formuliert: Primär normativ und ideologisch waren die Vorgaben aus der Politik, die immer auch mit Wie-Fragen an die Pädagogik verbunden wurden. Die Arbeit an diesen Wie-Fragen erzeugte allerdings anscheinend regelhaft Befunde und Einsichten, neue Probleme und offene Fragen, die sich allein ideologisch weder generieren noch stillstellen ließen, sondern weitere Reflexion und eigenständige Forschung, aber auch politisches Verhalten forderten. Auch in der vermeintlich allein politisch determinierten Beziehung des Systems der pädagogischen Wissenschaft und seiner Praxis zu den politisch-administrativen Instanzen war also ein ideologisch politischer Konflikt immer schon angelegt. Er mag angesichts der vorherrschenden politisch-pädagogischen Überzeugungen in der Disziplin für lange Zeit beherrschbar gewesen sein, eine latente Spannung in der Logik der jeweiligen Praxen existierte gleichwohl. Wissenschaft und Politik lebten auch generell in der DDR nicht in glücklicher Harmonie, sondern in latenter Spannung, wie sich außerhalb der ideologisch so deutlich normierten Pädagogik für die Philosophie, in der Psychologie oder in der Genetik leicht belegen lässt. Man muss nur deren Debatten angesichts der Zumutungen betrachten, die sich z.B. aus der Vorgabe der Stalin‘schen Sprachphilosophie, aus der Propaganda für Pawlov oder für Lyssenkos Theorie ergaben – zumindest der listig-negierende Umgang mit solchen Vorgaben war der Regelfall im Wissenschaftssystem, wenn schon die offene Ablehnung nicht sogleich möglich war.[30]

30 Die Praxis für den abwehrenden, die Eigenlogik der Wissenschaft behauptenden Umgang mit solchen Vorgaben lässt sich exemplarisch für die jeweiligen Fachgeschichten der Humboldt-Universität belegen. Vgl. die Beiträge u.a. zur Philosophie (von Guntolf Herzberg), zur Psychologie (von Sven Ebisch und Mitchell G. Ash) oder zu den Naturwissenschaften, v.a. zur Biologie (von Jörg Schulz) in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Selbstbehauptung einer Vision. (Geschichte der Universität Unter den Linden, Bd. 6). Berlin 2010.

Die wissenschaftliche Pädagogik hat sich für lange Zeit in solchen Konflikten – blickt man nur auf das Gesamtsystem und betrachtet man die Disziplin primär von Berlin und von der APW aus – meist, nolens-volens, an die politischen Vorgaben angepasst. Aber die Ausweitung des Blicks auf lokale Verhältnisse außerhalb Berlins und jenseits der APW – aber auch dorthin – und die Differenzierung des Blicks auf die Details erziehungswissenschaftlicher Arbeit führt auch zu anderen Geschichten. Sie liefern ein Bild der Pädagogik, das sie nicht mehr allein in „verordneter Einheit" abbildet, sondern in Differenzen, aber gleichzeitig auch die Frage aufwirft, in welchen Dimensionen sich denn wirklich „realisierte Vielfalt" behaupten lässt.[31] „Schulenbildung", wie retrospektiv als Indikator für diese Vielfalt nachgehend behauptet wurde, bildete dabei nur eine Dimension, wahrscheinlich aber zu stark, um die historisch gegebene Vielfalt der Pädagogik realistisch zu erkennen. Gleichwie, betrachtet man die Innenwelt der pädagogischen Wissensproduktion nach den beteiligten Akteuren, den von ihnen zu behandelnden Themen und den dabei genutzten Theorien und Methoden, beachtet man auch die lokale Varianz und die Dynamik in der Zeit, dann ist dieses „System der pädagogischen Wissenschaften" mit der Zuschreibung als Systembetreuungswissenschaft nicht allein oder gar hinreichend charakterisiert.
Die pädagogische Wissenschaft der DDR, das ist die These der folgenden Überlegungen unseres Rückblicks und Fazits, kann vielmehr auch als eine Praxis beschrieben werden, in der immer neu versucht wurde, auch wissenschaftsimmanenten Kriterien eigenständig Geltung zu verschaffen. Diese Erfahrungen hat die Disziplin in und nach solchen Konflikten auch nicht vergessen, sondern in ihrem disziplinären Gedächtnis als Kriterien einer Praxis bewahrt, die für die Konstruktion eines nicht allein politisch genehmen, sondern eines auch reflexiv legitimierten und vor der Instanz methodischer Kontrolle ausweisbaren Wissens notwendig sind. Diese Dimension ihrer Geschichte, Pädagogik als Teil eigenständiger Forschung, wurde, so die These weiter, immer neu sowie – und paradox genug – gerade dadurch stimuliert, dass die Politik „Wie"-Fragen gestellt hat, die allein in der Auslegung der Ideologie und der politischen Vorgaben nicht beantwortbar waren. Solche Fragen und Erwartungen machten vielmehr reflexiv, operativ, historisch und normativ, auch beobachtend, eigene Arbeit erforderlich, mit Ergebnissen, die politisch zwar gesucht, aber inhaltlich nicht immer genehm waren. Diese Seite der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR ist deshalb eine politisch zwar nicht intendierte, aber offenbar auch nicht systematisch vermeidbare Folge politisch-gesellschaftlicher Erwartungen an das Wissenssystem sowie, wissenschaftslogisch gesehen, Konsequenz der Tatsache, dass auf Wie-Fragen technologisch brauchbare Antworten zwar erwartet, aber politisch unerwünschte Antworten nicht ausge-

31 Mit diesem Dual arbeiten Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): „Verordnete" Einheit versus realisierte Vielfalt. Wissenschaftliche Schulenbildung in der Pädagogik der DDR. Frankfurt (usw.) 2011.

schlossen werden konnten und können. Die Arbeit an Wie-Fragen setzt vielmehr Geltungskriterien ins Recht, die sich nicht dispensieren lassen, wenn man angemessene – und d.h. auch handlungspraktisch relevante, technologisch nutzbare Antworten – sucht, die man selbstverständlich auch im Sozialismus benötigte. Die historisch wiederkehrende Regulierung der Praxis wissenschaftlicher Pädagogik der DDR kann deshalb als erstes und starkes Indiz für die Eigenlogik ihrer Arbeit gelesen und der Prozess insgesamt unter der Frage diskutiert werden, wann sich die Disziplin systematisch nicht mehr unterwarf, sondern gesamt oder lokal, thematisch oder subdisziplinär ihre Arbeit relativ unabhängig von Politik nach eigenen wissenschaftlichen Standards organisierte.
Wir haben in den vorhergehenden Abhandlungen eine große Zahl an Belegen für diese konflikthafte Praxis beibringen können, bis zu der Selbstbehauptung einer empirisch forschenden Erziehungswissenschaft, die sich bei der Frage nach der Möglichkeit „kommunistischer Erziehung" seit 1975 immer deutlicher entfaltete. Im Folgenden sollen diese bisher eher verstreut beachteten und nachgewiesenen Aspekte der Praxis der pädagogischen Wissenschaften der DDR noch einmal resümierend erinnert werden. In der systematischen Absicht, die Gesamtheit der Praxis pädagogischen Wissens in deren historischer Gestalt auch angemessen zu betrachten, orientieren wir uns am „System der pädagogischen Wissenschaften", wie es sich in der Spätphase der DDR ausbildete und von der Allgemeinen Pädagogik auch geordnet und präsentiert wurde (Abb. 2).
Dieses „System der pädagogischen Wissenschaften" ist im Blick auf den Status der Disziplin selbst schon erläuterungs- und für den Blick auf die Gesamtheit der Disziplin auch z.T. ergänzungsbedürftig. Die Ordnung des Systems wurde in der DDR, in Anlehnung an das sowjetische Vorbild, aber der deutschen Tradition nicht fremd, nach „Faktoren des Objektbereiches", d.h. nach Zielen, Inhalten, Adressaten und Organisation, aber ohne die Ausgliederung von Didaktik und Methodik, und „Methoden der Bearbeitung" in „Forschung und Darstellung" in den Binnenstrukturen diskutiert und geordnet. Thematisch gesehen belegt das Schema den Ausgriff der Pädagogik auf den gesamten Lebenslauf, aber konzentriert auf „Erziehung in gesellschaftlichen Organisationen" und auf Kindheit und Jugend. Es zeigt auch Arbeitsfelder, wie z.B. die „Militärpädagogik", auf die man erst dann genauer geschaut hat, als die „Wehrerziehung" 1972 fakultative und ab 1978 obligatorische Schulaufgabe wurde, oder „Agrar- und Ingenieurpädagogik", die belegen, wie weit Berufspädagogik auch akademisch ausdifferenziert war, oder „Hochschulpädagogik", die sich als subdisziplinäre Praxis innerhalb der deutschsprachigen Pädagogik nach gescheiterten Versuchen um 1900 in der DDR nach 1945 nahezu singulär früh ausbildete.

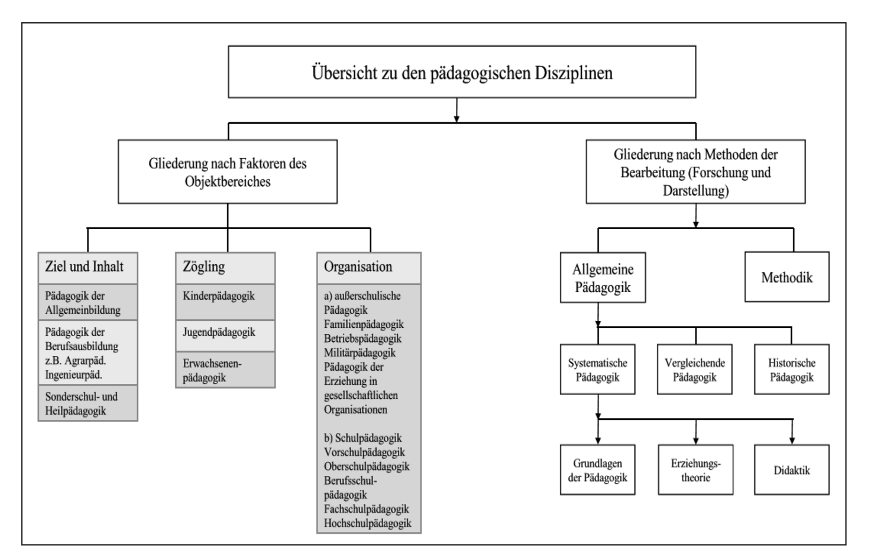


Abb. 2: „Übersicht zu den pädagogischen Disziplinen"[32]

Das Schema zeigt für die Forschung, dass sie in allen Bereichen unter „historischen, vergleichenden oder systematischen (Aspekten)"[33] gearbeitet hat, aber nicht experimentell, wie das in der Psychologie geschieht. Der begleitende Kommentar ergänzt, dass immer auch die institutionelle und die lebensweltliche Seite beachtet wurden. Die „empirische" Forschung wurde aber auch dann nicht genannt, obwohl es schon zu Beginn in der SBZ eine Debatte über empirische Pädagogik gegeben hatte und die Methodik also durchaus bekannt war und praktiziert wurde.[34] Dieser Befund verweist schon auf wissenschaftliche Arbeitsgebiete, die in der Forschung über Bildung und Erziehung traditionell und auch nach 1945 sehr produktiv waren und sich immer auch selbst theoretisch und methodisch an internationalen Standards ihrer Bezugsdisziplinen orientierten, z.B. die Pädagogische Psychologie oder die Soziologie der Erziehung.[35] Auch die in ihrem theoretischen Status – eher als in den Daten, die sie generiert hat – nicht unproblematische Bildungsökonomie, die ja auch in der APW Thema war, wird hier nicht als Teil

32 Naumann 1983, S. 185 (graphisch rekonstruiert durch J. Benecke), im Kapitel über das „System der pädagogischen Wissenschaften".
33 Naumann 1983, S. 184.
34 Geißler, Gert: Zur Geschichte der empirischen Pädagogik in der DDR. In: Ritzi, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2010, S. 257-273.
35 Wir verweisen nur auf Kossakowski, Adolf/Kühn, Horst: Pädagogische Psychologie im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft. Frankfurt a.M. 2010 oder, für die Bildungssoziologie, auf die Arbeiten von Artur Meier.

der pädagogischen Disziplin genannt, aber natürlich im System des pädagogischen Wissens insgesamt nicht ignoriert. Alle diese Arbeitsgebiete wurden vielmehr als selbständige Disziplinen betrachtet, unterscheidbar von der Pädagogik, aber insgesamt – wie alle relevanten Disziplinen, aber doch ungewöhnlich im deutschsprachigen Kontext – unter dem Oberbegriff „Erziehungswissenschaft" als „Sammelbezeichnung" zusammengefasst.[36] Die Pädagogik selbst und allein wurde dagegen in ihrer Spezifik in guter deutscher Tradition als „praktische Wissenschaft" aufgefasst, die den Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft in den „Grundlagen der Pädagogik" behandelte, in einem Bereich, der nach sowjetpädagogischem Vorbild als Teil der „Allgemeinen Pädagogik" unterschieden wurde. Daraus ergab sich die Konzentration auf das Bildungssystem und die Nähe zur Politik, samt den politischen Interventionen und Konflikten, die ja vorwiegend aus den Versuchen der reflexiven Gestaltung des Bildungssystems entstanden.
Das Schema, das hier aufgenommen wird, ist aber nicht nur immanent, sondern auch im weiteren Kontext erläuterungsbedürftig, zumal wenn man die Differenz der Umwelten analytisch nutzt, wie wir das hier tun. Der Güstrower Pädagoge Werner Naumann präsentierte 1983 in der Perspektive der DDR nämlich, thematisch gesehen, nur die Binnenstruktur der Disziplin, die Innenseite des Faches und damit, wie man sagen könnte, nur die engere Seite des „System der pädagogischen Wissenschaften". Man muss, auch im Blick auf die Wissensproduktion insgesamt, deshalb nicht nur daran erinnern, dass es im weiteren wissenschaftlichen Feld Instanzen und Akteure der Konstruktion pädagogisch und erziehungswissenschaftlich relevanten Wissens gab, die hier nicht abgebildet sind, die aber an denselben und weiteren Themen gearbeitet und mit der Pädagogik kommuniziert haben. In der universitären Philosophie z.B. oder im Institut für Gesellschaftswissenschaften der SED, akademienah und universitär, z.T. auch primär beobachtend wie in der Psychologie, der Geschichtswissenschaft oder der Soziologie sowie in den Zentralinstituten gab es Arbeitsfelder, die mit der Praxis der Pädagogik koexistierten. Die Arbeit in diesen Feldern geschah auch nicht immer konsensual oder auch nur in freundlicher Kooperation, so dass diese Situation für die Pädagogik immer auch eine Herausforderung durch ein Wissen bedeutete, das im Wissenschaftssystem, aber nicht in der Pädagogik seinen Ursprung hatte, für sie aber auch produktiv und stimulierend war, wie wir für die Allgemeine Pädagogik, die Erziehungshistoriographie und die Philosophie gezeigt haben.
Zu einem umfassenden Blick auf die Struktur und Praxis der Disziplin gehörte es endlich auch, dass man die spezifische Rolle der APW im Prozess der Wissenskonstruktion beachtet.[37] Als Leitinstitution der Disziplin verfügte sie seit 1970

36 Naumann, Werner: Einführung in die Pädagogik. Berlin 1. Aufl. 1983, S. 190, S. 186 für die folgenden Zitate.
37 Die Hinweise im Folgenden nach Malycha, Andreas: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1980-1990. Leipzig 2008, S. 134, Tab. 18.

über zehn Institute (und zusätzliche Außenstellen[38]), die ebenfalls belegen, dass die APW das engere System der Disziplin mit den weiteren Forschungseinrichtungen und den Anforderungen des Bildungssystems zugleich vernetzte: Ökonomie und Planung bzw. Leitung und Organisation des Volksbildungswesens, Theorie und Geschichte der Pädagogik, Theorie und Methodik der Erziehung, Pädagogische Psychologie, Didaktik, Gesellschaftswissenschaftlicher Unterricht, Mathematischer und naturwissenschaftlicher Unterricht, Polytechnischer Unterricht, Fremdsprachenunterricht und Unterrichtsmittel. Didaktik und Methodik finden sich also hier ausdifferenziert, die – als „Methodik" der Schulfächer – universitär und in den pädagogischen Hochschulen, DDR-typisch, den Fachwissenschaften zugeordnet waren, in der Lehrplantheorie von der APW betreut wurden. Daneben gab es in der APW mehrere „Arbeitsstellen" für weitere Themenfelder, 1990 z.B. für Auslandspädagogik, Vorschulerziehung, Sonderpädagogik, Schulen im zweisprachigen Gebiet, Körpererziehung und Informatik. Die Themen der Arbeitsstellen spiegeln z.T. eine eigene Geschichte disziplinärer Arbeit. Unter dem Titel „Schulen im zweisprachigen Gebiet" kehrten z.B. die „sorbischen Schulen" wieder, die das Arbeitsfeld noch im DPZI, wahrscheinlich exakter, bezeichnet hatten.

Exkurs: „Sonderpädagogik" – „Rehabilitationspädagogik" – „Defektologie"

Vor allem die eigene Abteilung für „Sonderpädagogik" verdient an dieser Stelle einige weitere Erläuterungen, auch um ihren spezifischen, und d.h. separierten Ort innerhalb der Geschichte des Pädagogischen Wissens zu sehen. Der Begriff „Sonderpädagogik" trat in der APW offenkundig an die Stelle der alten Bezeichnung der Abteilung für „Defektologie", die noch zu DPZI-Zeiten schon im Namen dokumentierte, welche Dimensionen von „Sowjetisierung", der Rezeption der „Reflexologie" Pawlovs und der „Defektologie" gelegentlich weniger stark beachtet wurden. Aber in der Sonderpädagogik der DDR, universitär auch als „Rehabilitationspädagogik" bezeichnet und im disziplinären Selbstverständnis konstant stark medizinisch, nicht primär pädagogisch definiert, war diese Praxis, eine Praxis der „Versuchung, psychische Phänomene auf physiologische Vorgänge zu reduzieren"[39], stark präsent. Sie wurde allerdings nicht immer so rezipiert, dass

38 Solche weiteren Standorte der APW waren das Forschungszentrum Halle-Neustadt, die Arbeitsstelle für Erziehungswissenschaftliche Ausbildung in Potsdam, die Arbeitsstelle für Bauten der Volksbildung und das Forschungs- und Rechenzentrum in Dresden, die Arbeitsstelle für Schulen im zweisprachigen Gebiet in Bautzen und das Institut für Leitung und Organisation des Volksbildungswesens in Potsdam.

39 Das Zitat nach Becker, Klaus-Peter/Große, Klaus-Dietrich: Sechzig Jahre Pädagogik für Behinderte an der Humboldt-Universität zu Berlin 1947-2007. Ein geschichtlicher Abriß. Münster (usw.). 2007, zit. S. 55.

auch der politisch wie pädagogisch hoch problematische Kontext ihrer Entstehung und Nutzung gesehen wurde.[40]
In der Retrospektion, z.B. der Berliner Fachvertreter, wurde nach 1990 diese z.T. bewusst gesuchte Annäherung an die „Defektologie in der Sowjetunion" zwar nicht verschwiegen, aber doch eher wie eine zum Glück bald überwundene, theoretisch unfruchtbare Periode geschildert. Man habe den Menschen in ausdrücklicher Abgrenzung, aber sachangemessener „als biosoziales Wesen angesehen", wie dann explizit unter Berufung auf Karl-Friedrich Wessel behauptet wurde.[41] Aber Wessels Konzept, zudem noch 2007 verstümmelt zitiert, weil es ja „biopsychosozial" als dreifache Referenz nennt, war erst gegen Ende der 1970er Jahre theoretisch präsent, wirksam kaum vor Mitte der 1980er Jahre, noch dann nicht allseits anerkannt. Die physiologische Basisorientierung, medizinisch mühsam kaschiert, war also ganz offenkundig sehr viel länger leitend.[42] Noch 1979 erschien z.B. das „Kleine Wörterbuch zur Defektologie. Russisch-Deutsch" als „Lehrmaterial für die Ausbildung von Diplom-Lehrern Pädagogik physisch-psychisch Geschädigter" – der Begriff der „Behinderung" war nur im Westen gebräuchlich –, und die zweite Auflage dieses Wörterbuchs erschien 1988 für dieselben Adressaten.[43] In den Vorworten betonte der bis weit nach 1990 als Berliner Nestor seines Faches auftretende Hans-Peter Becker, dass das Berliner Institut für Rehabilitationspädagogik „seit 1969" als „eine dem Vorbild der Defektologie ähnliche Struktureinheit" aufgebaut worden sei, bewusst auch nicht als Sonderpädagogik bezeichnet oder ihr zugeordnet. Noch 1988 wurde einleitend im „Wörterbuch" betont, dass

40 Dazu Byford, Andy: The Imperfect Child in Early Twentieth-Century Russia. In: History of Education 46 (2017)5, p. 595-617 (https://doi.org/10.1080/0046760X.2017.1332248). Theoriegeschichtlich ist dabei die Rolle Vygotskijs zentral, der später in der BRD tätigkeitstheoretisch allgemein und auch in der Sonderpädagogik neu und befreit vom politischen Kontext seiner Arbeit entdeckt und rehabilitiert wurde, aber eher in der allgemeinen Psychologie (u.a. Vyghotskij, Lev-S.: Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Hrsg. und übers. von Lompscher, Joachim/Rückriem, Georg M: Weinheim 2002), aber auch im Kontext der Defektologie, u.a. bei Giest, Hartmut: Vygotsky's Defectology: A Misleading Term for a Great Conception. 2018: https://pdfs.semanticscholar.org/ d39e/c443d219a649aa70519e52312a16952bf842.pdf?ga=2.255036680.100181991.1631550187-1577884997.1631550187.

41 In Becker, Klaus-Peter/Große, Klaus-Dietrich: Sechzig Jahre Pädagogik für Behinderte. Münster u.a. 2007, S. 106-108 kommt noch einmal Wessel vor, jetzt unverstümmelt, auch im Kontext der Entstehung der „Rehabilitationspädagogik", die sich in Kontroversen in den 1970er Jahren entwickelt habe.

42 Becker/Große 2007, S. 71-73 berichten über intensive, vom Defektologie-Begriff geleitete Kooperation der Berliner Sonderpädagogen mit anderen Staaten im sowjetischen Herrschaftsbereich in den 1960er Jahren. Diese präzise historische Verortung fehlt bei Barsch, Sebastian: Geistig behinderte Menschen in der DDR. Erziehung – Bildung – Betreuung. Oberhausen 2013. Er betont deshalb die Zuwendung der Berliner Reha-Pädagogik zu Wessel zu stark als frühen und systematischen Akt des theoriepolitischen Widerstands.

43 Angerhöfer, Ute u.a.: Kleines Wörterbuch zur Defektologie. Russisch-Deutsch. Berlin: Volk und Wissen. 1979. Noch 1988 erschien eine Neuauflage, die Herausgeberin war inzwischen zur Professorin in Rostock avanciert, Distanz lässt ihr Vorwort nicht erkennen.

„Theorie und Praxis der Sonderpädagogik der DDR wesentliche Impulse von der sowjetischen Defektologie erhalten“ habe, im Präsens also formuliert, noch immer ohne jede Distanz. 1994 wurde diese Tradition dann schlicht vergessen, verschwiegen[44] oder, z.T. tätigkeitstheoretisch umgedeutet[45] (sogar bis in die Gegenwart[46]). Es ist aber kein Zufall, dass es im „Pädagogischen Wörterbuch“ 1987 zwar ein Stichwort „Defektologie“ gibt, das aber nur auf „Sonderpädagogik“ verweist, dort aber begrifflich überhaupt nicht diskutiert wird.[47]
Die Ausgrenzung aus der Pädagogik, die mit den defektologischen Argumenten konstant verbunden war, zeigt sich gleichzeitig in der Sozialpädagogik im Blick auf die „Schwererziehbaren“, wie man bei Mannschatz und in seinem von Makarenko ausgeliehenen Begriff der „Defektivität“ sehen kann. Systematisch spiegelt sich die Besonderheit der Sonderpädagogik auch darin, dass es ganz gegen die universalistische, kein Individuum ausgrenzende Tradition des Begriffs der „Bildsamkeit“ bis zum Ende der DDR dagegen die Kategorie der „schulbildungsunfähigen“ Kinder gab, ja „schulbildungsunfähige“ und sogar „förderungsunfähige“ Adressaten der Rehabilitationspädagogik definiert wurden,[48] zu einem Zeitpunkt, als international schon Inklusionsideen präsent waren. Wie auch immer man diesen Strang der sonderpädagogischen Arbeit betrachtet, er demonstriert wie wenige andere den

44 In ihrem späteren Beitrag – Angerhöfer, Ute: Gedanken zum pädagogisch wirksamen Menschenbild in der DDR und sein Einfluß auf die Sonderpädagogik. Reflexionen und Ausblicke. In: Bleidick, Ulrich/Ellger-Rüttgardt, Sieglinde (Hrsg.): Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland. Über die Schwierigkeiten eines Zwiegesprächs zwischen Ost und West. Weinheim 1994, S. 11-27 – kann sie ihr theoretisch höchst relevantes Thema ganz allein mit Marx abhandeln, ohne auch nur einmal auf Pawlov oder gar auf die Defektologie zu sprechen zu kommen, selbst dann nicht, wenn sie ihre eigene Arbeit erläutert.

45 Becker, Hans-Peter: Rehabilitationspädagogik und Wissenschaftsstrategie. In: Bleidick/Ellger-Rüttgardt 1994, S. 38-49, zit. S. 46 hält offenbar eine in Ungarn gepflegte Variante, „Sovaks Defektologiekonzeption“, die er schon 1977 rezipierte, immer noch für akzeptabel und bleibt bei der Nähe zur Medizin.

46 Der Hallenser Rehabilitationspädagoge Georg Theunissen erläutert heute noch „Defektologie” und ihre Arbeitsmethoden ganz ohne Hinweis auf den politischen Kontext. Vgl. sein Stichwort „Defektologie“ im Handlexikon geistige Behinderung. Stuttgart 2007, S. 66 sowie im Netz unter: https://studepedia.org/index.php?vol=2&post=16749. Theoriegeschichtlich hilfreich sind dagegen die Hinweise bei Weber, Erik: Von der Defektologie zur Korrekturpädagogik. Perspektiven für eine Neubewertung der Kulturhistorischen Schule und ihre Bedeutung für die Geistigbehindertenpädagogik. In: Fornefeld, Barbara (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung neu sehen lernen. Asien und Europa im Dialog über Bildung, Integration und Kommunikation. Düsseldorf 2000, S. 115-123.

47 Laabs, Hans-Joachim u.a. (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin 1987, S. 77 bzw. 347, wesentlich von „Schädigungen“ aus argumentiert, auf „physisch-psychisch geschädigte Kinder und Jugendliche“ bezogen, erneut also ohne die Dimension des Sozialen, die Wessel nennt und die für die Selbstwahrnehmung und Diagnostik von Pädagogik sonst zentral ist.

48 So bei Becker, Hans-Peter: Deutsche Demokratische Republik. In: Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 11, Weinheim 1987, S. 119-133, hier S. 123, zit. nach Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise: Geschichte der Sonderpädagogik. München/Basel 2008, S. 321.

engen Zusammenhang von Politik und Pädagogik, von nachhaltiger Relevanz der Sowjetpädagogik und eigener Theoriearbeit, aber auch die retrospektiven Versuche, die belastenden Elemente dieser Praxis zu glätten und die eigene Rolle und die in der DDR geltenden Standards von Theorie und Wissenschaft entsprechend darzustellen. Im System des pädagogischen Wissens, das die APW unter ihrem Dach vereinte, zeigt sich deshalb auch die spannungsreiche Koexistenz von Wissensformen, die auch in der Auseinandersetzung mit den als gute Tradition ausgezeichneten Wissensbeständen ihre Form findet, mit der Sowjetpädagogik früh und historisch oder dauerhaft und systematisch, wie am Beispiel der Defektologie und physiologisch-medizinischer Denkweisen, und natürlich konstant mit Marx oder Makarenko. Die Sonderpädagogik, im Schnittfeld von Medizin und Pädagogik, ist dafür ein Spezialfall, den man aber schon deswegen nicht ignorieren darf, weil hier die Historizität und Kontextbindung ihrer Sprache, Theoriearbeit und Forschung höchst folgenreich und für lange Zeit bestimmend waren, aber in der disziplinären Selbstvergewisserung im Grunde bis heute nicht präzise offengelegt wurden.

Das implizite Forschungspotential in der Praxis der Wissensformen

Beschreibt man jetzt wieder für die gesamte Disziplin, aber jenseits der klassifizierenden Zuordnung im System der pädagogischen Wissenschaften, ihr eigenes, nach Wissensformen gegliedertes und unterscheidbares Profil, dann ergeben sich differenziertere Bilder allerdings auch zu bekannten Theoriefeldern. Das gilt u. E. selbst für das *ideologisch-normative Wissen*, diesen vermeintlich eindeutigen, und eindeutig problematischen Teil des pädagogischen Wissens. Hier könnte man den Verdacht hegen, dass die normativ-ideologische Seite in der Praxis der wissenschaftlichen Pädagogik allein für die Propaganda und die ideologische Selbstvergewisserung genutzt wurde und deshalb nur deformierend wirkte. Zwar legen tatsächlich die Selbstbeschreibungen dieses Argumentationsbereiches dies nahe, wenn man etwa lesen kann, dass es hier „klar (ist), daß die Interessen der Arbeiterklasse und ihrer Verbündeten in den Zielen, Normen und Werturteilen der sozialistischen Pädagogik ihren wissenschaftlichen Ausdruck finden", auch für das „Verhältnis von Wissenschaft und Parteilichkeit".[49] Selbst empirisch arbeitende, mit Theorien und Methoden des Westens vertraute Forscher huldigten zumindest rhetorisch diesem Imperativ, wenn sie z.B. formulierten, dass erst „die Synthese von theoretischer und ideologischer Funktion der marxistisch-leninistischen Soziologie … den parteilichen Klassenstandpunkt und den Wissenszuwachs (gewährleistet)."[50] Wenn man, wie das im Westen üblich geworden ist, für Forschung und distanzierte Beobachtung mit den Kriterien von Max Weber arbeitet

49 So Naumann 1983, S. 191.
50 So Artur Meier: Soziologie des Bildungswesens. Eine Einführung. Köln 1974, S. 354.

und nach Werturteilsfreiheit, aber nicht nach Parteilichkeit fragt, wird man diesen ersten Argumentationstypus bei der Frage nach der Forschung deshalb vielleicht nur als Defizitbefund abhaken und die These von der dominanten „Legitimationsfunktion" dieser Wissensform stärken. Aber dabei würde ignoriert, dass sowohl empirisch – jetzt in der historischen und vergleichenden Betrachtung von Bildungssystemen, Pädagogik und Ideologie – als auch systematisch durchaus distanzierte Beobachtung in diesem Feld der Normen und Ideologien möglich ist und war. Sobald Artur Meier, um bei diesem Exempel zu bleiben, soziologisch arbeitete, rezipierte er, wie im Kontext der Forschungen über Kommunistische Erziehung dokumentiert ist, die leitenden Theorien des Westens und ignorierte die politische Erwartung, die Einheit von Empirie, Theorie und Ideologie herzustellen, die an diese Forschung gestellt wurden.
Auch *die bildungshistorische Forschung* der DDR belegt bei aller Kritik, die sie DDR-intern von den zünftigen Historikern erfuhr,[51] zugleich, dass von der basalen politischen Erwartung aus, „Erbe und Tradition" an der semantischen und systemischen Überlieferung von Bildung zu unterscheiden,[52] auch historiographisch und nicht nur ideologisch produktive Impulse ausgehen konnten. Erziehungspraktisch, das dokumentieren wiederum die Konflikte, sorgte die Arbeit an der Überlieferung ganz eindeutig und immer wieder für sehr ambivalente, die Erziehungstechnologie fundierende und sie zugleich auch legitimierende und belastende Befunde, nicht allein personenbezogen erklärbar.[53] Für die „Geschichte der Erziehung" sieht man deutlich, dass und wie die Logik und Methode ihrer Arbeit eigenlogische Effekte erzeugte. Hier war es vor allem das Handwerk der Historiographie, das produktiv wirkte und sich nicht völlig dispensieren ließ. Man muss das Vetorecht der Quellen, wie es der westdeutsche Theoretiker der Historiographie Reinhard Koselleck expliziert hat, schon politisch ausblenden – wie bei der Reformpädagogik – um nicht irritiert zu sein. Noch dann gelingt es nicht, es völlig stillzustellen, denn nicht erst gegen Ende der DDR änderte sich das Bild der Reformpädagogik, und manche Konstrukte, wie man an der sozialpädagogischen Makarenko-Rezeption sehen kann, entwickelten sich in einer so ambivalenten wie produktiven Nutzung solcher Reformtraditionen. Auch sonst sieht man den Nutzen und das eigene Recht des historiographischen Handwerks. Wenn z.B. die in der älteren Historiographie vernachlässigten Quellen ediert wurden, wie das ein auch nur bibliographischer Blick auf die mehr als 20 Bände der „Monumenta Paedagogica" zeigt, die auch nicht nur politisch genehme Themen wie die eigene Bildungspolitik aufnahm, sondern in ältere Reformpraxen ausgreift, z.B. Schulpforta als lokale Praxis untersucht, dann sieht man das

51 Belege 6.1 i. d. Bd.
52 Günther, Karl-Heinz: Über pädagogische Traditionen. Aus Schriften und Reden zur Geschichte der Erziehung. Berlin 1988.
53 Vgl. 4.2 i. d. Bd.

Eigenrecht der Historiographie, das auch die positive Rezeption außerhalb der DDR bestätigt. Nach 1950 wurden insofern Autoren etwa aus der sozialistischen Lehrerbewegung neu präsentiert, die in den traditionellen Geschichten der Pädagogik ganz unberücksichtigt geblieben waren. Dafür wurden unorthodoxe Marxisten erneut ignoriert und abgewertet, wie das exemplarisch zunächst für den „Entschiedenen Schulreformer" und unabhängigen Sozialisten Siegfried Kawerau oder für Bernfeld praktiziert wurde, die als „Revisionisten" und als „‘trojanische Pferde‘ im Bereich der sozialistischen Pädagogik" kritisiert wurden.[54] Das geschah von einem Autor, der mit seinen anderen Arbeiten aber selbst demonstrierte, wie man die Tradition der bürgerlichen Pädagogik angemessen aneignen konnte. In all dieser Ambivalenz wurden jenseits der Quellen auch historiographisch neue Fragestellungen in die schon immer etwas altbackene und national-fixierte Geschichte der Erziehung eingeführt, z.B. Analysen über den Zusammenhang von Macht und Erziehung, Politik und Theorie (etc.). Der innovative Impuls ließ zwar nach, als der erste Nachholbedarf gedeckt war, dann dominierten doch eher neue Ausgrenzungen, nicht nur gegenüber der Reformpädagogik, und bewusste Leerstellen. Aber lokal, nicht in den bildungspolitisch relevanten Haupttexten wurde auch ein zu bewahrender „Ertrag" selbst „der bürgerlichen" Pädagogik, z.B. der „Didaktik", eingeräumt und das „Erbe als Aufgabe" gesehen.[55] Aber man sollte solche lokalen Indizien für Varianz auch nicht überbewerten und den Status der Historischen Pädagogik schönreden. Über Erziehung unter Bedingungen der NS-Diktatur z.B. wurde in den 1980er Jahren nur sehr vereinzelt gearbeitet, z.B. in der Berliner Universität, aber auch in der APW, wenn auch nur widerwillig seitens des MfV akzeptiert, selbstredend nicht unter komparativen Aspekten. Stalinismus wurde jedenfalls erst nach 1989 ein Thema, und eine so kritische Frage, wie die nach der Formengleichheit in der Kontrolle des Lebenslaufs war zu problematisch, um behandelt zu werden. Die Editionsarbeit jenseits der eigenen Tradition war auch begrenzt. Natürlich gibt es bis heute die monumentale und vorbildliche Diesterweg-Edition, von der schon zu DDR-Zeiten mehr als 20 Bände erschienen und die zu Recht und ertragreich mit der früheren Diesterweg-Expertin Ruth Hohendorf nach 1990 fortgesetzt wurde. Allerdings wurde z.B. die bis heute gültige, neue, auch gegenüber der Editionspraxis der UdSSR innovative historisch-kritische Makarenko-Edition aus Marburg vorgelegt, nicht aus der DDR oder UdSSR. Während die Historiographie dennoch die impliziten produktiven Impulse der ideologisch-normativen Prämissen und das Eigenrecht des wissenschaftlichen Handwerks belegt, gilt das für *die leitenden ideologischen Konstrukte* weniger. Hier regierten, wenn zentrale Konzepte – Dialektik, Persönlichkeit, gesellschaftliche Determination (etc.) – zur Debatte standen, das Institut für Gesellschaftswissen-

54 Hofmann, Franz: Erziehungsweisheit, Paedagogia, Pädagogik. Ein Versuch zur Geschichte der pädagogischen Theorie. Berlin 1976, S. 147 ff.

55 Hofmann, Franz: Studien zur Geschichte der bürgerlichen Didaktik. Berlin 1989, S. 229 ff.

schaften der SED oder die zünftige Philosophie oder die Psychologie als entscheidende Instanzen. Es war ein Philosoph wie Karl-Friedrich Wessel, der bei aller Akzeptanz der ideologischen Prämissen am Thema „Pädagogik in Philosophie und Praxis" der Disziplin schonungslos zeigte, dass sie sich mit der Bindung an das Bildungssystem, ja primär an die Pflichtschule, an einem theoretisch unzureichenden Gegenstandsverständnis abmühte, das sie daran hinderte, das Aufwachsen in der Gesellschaft, und nicht nur das Bildungssystem der DDR-Gesellschaft, angemessen zu verstehen und zu erforschen. In den 1980er Jahren wurde seine Kritik der Pädagogik und sein alternatives Modell der Humanontogenese aber auch in der Pädagogik rezipiert und beispielsweise selbst in der Doktorandenaus- und -weiterbildung an der APW gelehrt. Lokal, wie für Berlin und die Forschungen zur „sozialistischen Lebensweise" schon belegt wurde, inspirierte Wessels Humanontogenese produktive Forschung. Auch der Begriff der „Persönlichkeit" wurde eher extern reflektiert und geklärt als in der Allgemeinen Pädagogik, aber sie lernte an solchen Vorgaben. Wessel konnte sein Grundkonzept nach 1990 in ein interdisziplinäres Forschungsprogramm jenseits marxistischer Rabulistik und jenseits von Pädagogik überführen.[56] Es ist deshalb vielleicht doch überzeichnet, wenn DDR-Pädagogen nach 1990 Wessels Arbeiten als „Schule bildendes Forschungsprofil" und eine im Westen ignorierte Variante von Pädagogik sowie als Indiz für ihre „Vielfalt" jenseits scheinbar „verordneter Einheit" präsentierten.[57] Wessel war und ist kein Pädagoge, sondern Philosoph mit interdisziplinärer Anhängerschaft, auch in der Pädagogik, aber die Disziplin kann ihn auch retrospektiv nicht vereinnahmen.

Für die *bildungssystembezogene Pädagogik und ihre operativ-analytisch nachgefragte Kompetenz* wird die fehlende wissenschaftliche Leistung grundsätzlich bereits mit den schon zitierten, sich wiederholenden Mahnungen des DPZI oder der APW sichtbar, sich endlich der „Praxis" zuzuwenden. Auch da findet sich themenbezogen lokale Varianz, wie man vor allem für die Didaktik zeigen kann. An der Pädagogischen Hochschule Potsdam entwickelte Lothar Klingberg ein Verständnis von Didaktik, das international beachtet wurde. Dabei zeichnete er ein Bild des lernenden Subjekts in der Schule, das in der Fachmethodik der DDR – die selbst eher zu den Forschungsdesiderata der Wissenschaftsgeschichte zählt[58] – Schule

56 Wessel, Karl-Friedrich: (Hrsg.). Humanontogenetische Forschung. Der Mensch als biopsychosoziale Einheit. Beiträge und Berichte der Berliner Konferenz 1989 „Biopsychosoziale Einheit Mensch" (BIPSEM). Berlin 1991; Ders.: Der ganze Mensch: Eine Einführung in die Humanontogenetik oder Die biopsychosoziale Einheit Mensch von der Konzeption bis zum Tode. Berlin 2015.

57 Kirchhöfer/Uhlig 2011, S. 257-268.

58 Hinweise auf die Dynamik und Produktivität in diesem Feld geben u.a. Jonas, Hartmut: Differenzierungsprozesse der Literatur-Methodik in der DDR der 1980er Jahre. In. Kirchhöfer/Uhlig 2011, S. 139-152; Kreisel, Marina/Oehme, Viola: Methodiker des Muttersprachunterrichts und ihre Versuche fachdidaktischer Modellierungen. Ebd., S. 153-184. Oder an einem anderen

gemacht hat, obwohl es ideologisch nicht problemlos konstruiert war.[59] Für die Unterrichtsforschung an der PH Leipzig sind vergleichbar, aber doch eher mit Relevanz in der DDR, Arbeiten zu Kommunikation im Unterricht vorgelegt worden, die ebenfalls belegen, dass Systembetreuung auch theoriegleitet geschehen konnte.[60] Dennoch, vergleichbar mit der leidigen Frage nach dem „Verhältnis von Theorie und Praxis" als Dauerproblem und ungelöst-offene Wunde in der Pädagogik insgesamt und außerhalb des sozialistischen Lagers, spiegelt sich in diesen Mahnungen die Erwartung, dass die wissenschaftliche Pädagogik ihrer Systembetreuungsfunktion gerecht zu werden hatte.
Aber die Kommunikation zwischen Disziplin und Profession verdient auch noch intensivere Forschung, schon um die selbst in der DDR problematisierte These zu prüfen, dass das Instrument der „Pädagogischen Lesungen" diesen Transfer exzeptionell gut geleistet habe.[61] Bisher gilt eher noch die gängige Diagnose, dass die Pädagogik die damit verbundene „Doppelwertigkeit der pädagogischen Theorien" noch nicht hinreichend erfüllte, dass sie ein „Instrumentarium zur Lösung der im eigenen Lager aufgeworfenen Probleme sowie zur Beeinflussung der Pädagogen" bereitzustellen und zugleich die manifesten und latenten Angriffe des Gegners abzuwehren hatte, wie es die „Geschichte der Pädagogik" für die Pädagogik als Wissenschaft im „Imperialismus" selbst unterstellte.[62] Damit hatte die Historische Pädagogik zugleich die ihr zugewiesene eigene Rolle (und nebenher auch

Exempel, der Sportdidaktik und hier nur für die Arbeiten von Albrecht Hummel, wie sie sich dokumentieren in der Spannweite von dessen „Untersuchungen über eine rationelle Aneignung bewegungstechnischer Kenntnisse und bewegungsanalytischer Fähigkeiten sowie deren Bedeutung für eine Erhöhung der Wirksamkeit der sportpraktischen Ausbildung künftiger Sportlehrer. Theorie und Praxis der Körperkultur, Berlin 1976" bis zur retrospektiven Bilanzierung des Forschungsgebietes in der ihm gewidmeten Festschrift Borchert, Thomas (Hrsg.): Kinder- und Jugendsport: Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen Allgemein- und Spezialbildung. Chemnitz 2014.

59 Von seinen Arbeiten sollen hier nur genannt sein: Klingberg, Lothar: Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Studien und Versuche. 1. Aufl. 1982; 3. Aufl. Berlin 1986; ders.: Problemgeschichtliche Aspekte der Kategorie Lehren. In: Padagogische Hochschule Karl-Liebknecht Potsdam 32 (1988), 4, S. 61-71; ders. Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterricht. Berlin 1990. Klingberg hat seine Arbeit auch rückblickend und realistisch geschildert: ders: Zur Problematik des pädagogischen Begriffs „Führen" in allgemein-didaktischer Sicht. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 223-244.

60 Pehnke, Andreas: Forschungen zur unterrichtlichen Kommunikation und Kooperation an der Pädagogischen Hochschule Leipzig. In: Kirchhöfer/Uhlig 2011, S. 119-138.

61 Die Arbeitsstelle „Pädagogische Lesungen" an der Universität Rostock, 2019 bezeichnenderweise im BMBF-Projekt „Bildungs-Mythen – eine Diktatur und ihr Nachleben" eingerichtet, hat aber versprochen, diese Frage bald und definitiv zu klären (Einzelheiten unter https://www.pl.uni-rostock.de/).

62 In einem knappen Text und in einer ausführlichen Anmerkung werden in Günther, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. 1. Aufl. Berlin 1957; 13. Aufl. Berlin 1982; 15. Aufl. Berlin 1987, S. 743 und Anm. 207) die zahlreichen Arbeiten (meist Graduierungsschriften der APW) zitiert, in denen die DDR-Pädagogik die Theorieentwicklungen der BRD-Pädagogik aus-

die Funktion der vergleichenden Erziehungswissenschaft, im Übrigen durchaus funktional äquivalent zum Westen[63]) durchaus zutreffend charakterisiert, aber auch die Erwartungen an das bildungssystembezogene Wissen bekräftigt. Zum „Instrumentarium" der Umsetzung der politischen Vorgaben mag die schulbezogene Pädagogik bis zum Ende der DDR nicht geworden sein, aber sie hat diese Erwartung in den letzten Jahren der DDR vor allem deswegen verfehlt, weil sie sich zur Forschungsdisziplin wandelte – zuerst, um den Auftrag zu erfüllen, „kommunistische Erziehung" möglich zu machen, aber dann, weil sie dabei lernen musste, dass nicht nur dieser konkrete Auftrag nicht erfüllbar war, sondern auch, weil sie durch die eigene Arbeit zu der Einsicht gezwungen wurde, dass die so ehrwürdige „Hauptaufgabe" systematisch nicht gelingen konnte.
Die „Unzufriedenheit mit den pädagogischen Effekten" des Bildungssystems, die seit den frühen 1960er Jahren in den Analysen der Staatssicherheit schon formuliert worden war, [64] wurde in den Analysen der Pädagogischen Wissenschaften nach 1975 immer deutlicher und umfassender bestätigt. Auch die von der APW koordinierten Forschungen, wir haben sie als Indiz für die Grundlegung einer am Ende theoretisch fundierten und *methodisch gesicherten Erziehungsforschung* rekapituliert, belegten das – für die Stasi und Margot Honecker – als anstößig geltendes Verhalten von Jugendlichen und Lehrern. Diese Studien belegen auch die Tatsache, dass Jugendliche in ihren kulturellen Praktiken, als Gammler oder Punks oder auch nur kirchennah, aversiv oder zumindest in Distanz gegenüber den erwarteten Verhaltensstandards des politischen und gesellschaftlichen Systems lebten. Diese Forschungen bestätigten auch den Stasi-Befund, dass Pionierorganisation und FDJ, Grundschule und POS, ja das Bildungssystem insgesamt sich als nicht hinreichend fähig zeigte, den politischen Erwartungen zu genügen. Ganz nüchtern wurde auch die für das Aufwachsen zentrale Rolle der als abweichend etikettierten Sozialmilieus, wie der Kirchen und autonomer Gruppen, oder der Familien konstatiert. Aber anders als die Stasi, die unbeirrt daran festhielt, eine eigene „operative Pädagogik" zu entwickeln, und zwar sogar „materialistisch", also milieutheoretisch und weniger intentional fundiert, sowie durchaus mit Sinn für alternative pädagogische Praktiken und sensibel für gängige „Erziehungsfehler"[65]

---

führlich kritisiert, um zu zeigen, dass sie allenfalls als Indiz der „allgemeinen Krise des Kapitalismus" betrachtet werden könne, aber keine „Alternativen" zur eigenen Theoriearbeit anbieten.

63 Dazu finden sich hinreichende Belege bei Helmchen, Jürgen: Die Pädagogik und das Bildungssystem der DDR im Spiegel der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen DDR-forschung und der DDR-Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Diss. Oldenburg 1981, Masch. Ms. 1981.

64 Wiegmann, Ulrich: Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungsideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes. Berlin 2007, vgl. auch das Kap. 4.4.

65 Als Erziehungsfehler werden u.a. benannt: „Mißtrauen und Gleichgültigkeit gegenüber primitiven, gesellschaftlich zurückgebliebenen Jugendlichen, Mißachtung von Regelungen und Festlegungen zur Wiedereingliederung Jugendlicher, Ablehnung negativer, z. T. vorbestrafter Jugend-

der professionellen Pädagogen, wie das einschlägige Lehrmaterial belegt,[66] blieb die von der APW koordinierte Forschung bei den Tatsachen und praktizierte Selbstkritik. Sie räumte – politisch – ein, dass es ein fataler Irrtum war, die neue Gesellschaft über Erziehung konstruieren zu wollen, und sie zog – theoretisch – die Konsequenzen, indem sie sich von der alten ideologischen Vision der Allmacht von Schule und Erziehung zu verabschieden anschickte und im Bildungsbegriff das Eigenrecht und die pädagogische Unverfügbarkeit der je individuellen Entwürfe der je eigenen Zukunft auch als Referenz der Forschung für das Aufwachsen in Gesellschaft akzeptierte. In den Konflikten mit den politischen Instanzen, Margot Honecker eingeschlossen,[67] die sich höchst irritiert über solche Aussagen zeigten, beharrte sie endlich auf der Eigenständigkeit der Forschung und auf der Geltung ihrer Befunde und behauptete sich damit schließlich – tendenziell – als Wissenschaft gegenüber Politik und etablierte sich innerhalb eines eigenen Feldes der Erziehungsforschung (Abb. 3).
Disziplinhistorisch stellt die Konstitution dieses Feldes der Erziehungsforschung eine bemerkenswerte Zäsur dar. Betrachtet man nämlich die Akteure in ihrer Gesamtheit, die in diesem Feld beteiligt waren und an diesem Ergebnis gearbeitet haben, erinnert man sich auch, dass spätestens seit den frühen 1970er Jahren schon

licher …, Diskriminierung und Beleidigung Jugendlicher wegen gezeigter gesellschaftswidriger Verhaltensweisen oder äußerlichen Auffälligkeiten des Auftretens und der Bekleidung, Vermeiden notwendiger Auseinandersetzungen und Unterdrückung von Kritik, Erzwingen formaler, unehrlicher Stellungnahmen zu begangenen Normverletzungen, ausschließlich sprachliche Einflußnahme anstelle notwendiger Aufgabenstellungen und praktischer aktiver Einbeziehung dieser Jugendlichen in Wiedergutmachungsleistungen u.ä.". Wiegmann 2007, zit. nach BStU-A – Die vorbeugende Verhinderung, Aufklärung und Bekämpfung des feindlichen Mißbrauchs, Bl. 9-10.

66 Wiegmann resümiert als Empfehlung des „Lehrmaterial(s), den Partnern des operativen Zusammenwirkens bei der Vermeidung von ‚Erziehungsfehler(n)' zu helfen. Außerdem sollten die Partner des POZW darauf ‚orientiert' werden, Einfluss zu nehmen auf solche kulturellen Angebote, die ‚auf Jugendliche mit gesellschaftswidrigen Verhaltensweisen"' eine besondere Anziehungskraft ausübten. Empfohlen wurde, das kulturelle Niveau der Veranstaltungen zu erhöhen und auf die ‚strikte Einhaltung jugendfördernder Regelungen in bestimmten Freizeitzentren, Gaststätten, Sportheimen, bei Tanzveranstaltungen und anderen gesellschaftlichen Ereignissen" zu achten.'"
Wiegmann o.J. im Rückgriff auf ders. 2007, S. 288 ff.

67 Döbert und Geißler berichten aus einem Gespräch mit Günther, dem „zuständigen Vizepräsidenten": „Frau Honecker habe das gedruckte Diskussionsmaterial an die ‚Wand geworfen' und die Vernichtung der zugrundeliegenden Studien verlangt". Hoffmann, Dietrich/Döbert, Hans/Geißler, Gert (Hrsg.): Die „unterdrückte" Bilanz. Weinheim 1999, S. 22, Anm. 35. Öffentlich vorgetragene inhaltsleere Formeln, wie sie u.a. Günther formulierte, haben ihren Zorn nicht besänftigt – vielleicht sogar, weil sie die devot vorgetragenen „parteilichen" Aussagen als dreisten Sarkasmus deutete? Günther schrieb noch 1989, der „Beweis für die Richtigkeit der Erziehungsorientierung der Partei und Regierung ist … die Jugend selbst." Und als Ertrag der Forschung fügte er hinzu: „Pädagogische, psychologische und soziologische Analysen und empirische Untersuchungen seit 1980 und empirische Befunde von 1987 bestätigen das." Günther, Karl-Heinz: Gesellschaftliche Bedingungen für Erziehung in der Gegenwart. In: Pädagogik 44 (1989), S. 196-206, S. 196 u. 201.

vom Zentralinstitut für Jugendforschung vergleichbare Befunde vorgelegt worden waren,[68] dann zeigen diese Arbeiten die andere Welt der Erziehungsforschung der DDR, die Innenseite der Außenseite. Auch diese Innenseite der Pädagogik hat ihre eigene Struktur, aus anderen Wissenschaftssystemen bekannt, aber auch mit Akteuren, die für die besondere Praxis der Beobachtung des Erziehungssystems der DDR typisch waren. Zu den erwartbaren Akteuren zählten die „Kooperationspartner“ aus dem Hochschulsystem, aber es ist schon bemerkenswert, dass alle Universitäten der DDR beteiligt wurden, und dass für alle Hochschulen auch namentlich bekannte und durch thematisch einschlägige Forschung ausgewiesene Ansprechpartner benannt werden konnten. Für die Konstruktion des pädagogischen Wissens in der DDR war es wiederum charakteristisch, dass neben den bekannten außeruniversitären Forschungsinstituten, vor allem dem Zentralinstitut für Jugendforschung, auch andere Akteure der Beobachtung und Gestaltung des Erziehungssystems beteiligt wurden: der Zentralrat der FDJ mag dann als Indiz für konstante Politisierung gelten, die Beteiligung regionaler und lokaler Instanzen, von den für das Bildungswesen zuständigen Akteuren der Bezirke bis hin zu einzelnen Schulen und lokalen Gruppen der Beobachtung des Bildungswesens, wie sie z.B. in Frankfurt an der Oder besonders aktiv waren und intensiv beachtet wurden.

68 Friedrich, Walter/Gerth, Werner: Jugend konkret. Leipzig 1984; Friedrich, Walter: Jugendforschung in der DDR: Einige Probleme und Ergebnisse aus bildungspolitischer Sicht – Die Ausgrenzung der Jugendforschung durch das Volksbildungsministerium. In: Cloer, Ernst/Wernstedt, Rolf (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanz. Weinheim 1994, S. 190-202; Friedrich, Walter: Zur inhaltlichen und methodischen Forschung am Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig. In: Brislinger, Evelyn/Hausstein, Brigitte/Riedel, Eberhard (Hrsg.): Jugend im Osten, Berlin 1997, S. 85-101.

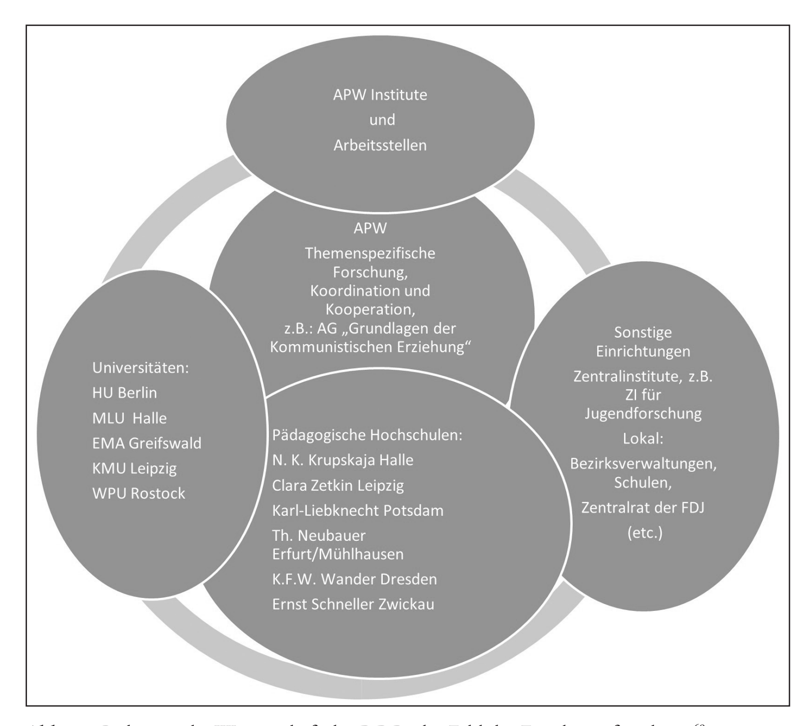


Abb. 3: Pädagogische Wissenschaft der DDR: das Feld der Erziehungsforschung[69]

Betrachtet man das Feld der Erziehungsforschung im Ganzen, dann sind neben den Überschneidungen, die sich bei der APW und den Zentralinstituten zeigen, vor allem die Differenzen zu dem primär politisch-administrativ definierten Referenzfeld der Systembetreuungswissenschaft Pädagogik (vgl. Abb. 1) ganz offensichtlich.

Diese Differenzen im Referenzfeld der Wissenssysteme werden noch deutlicher, wenn man die signifikanten Unterschiede in den Leitfragen mit ins Kalkül zieht. Zwar blieb die Klärung der „Hauptaufgabe" – jetzt konkret, „wie ist kommunistische Erziehung möglich?", – im Hintergrund als Kontinuitätsmoment präsent, aber diese handlungsorientierte Frage wurde je länger der Prozess andauerte, von der anderen, auf Erkenntnis zielenden Frage überlagert: Wie funktioniert unser

69 Hier sind exemplarisch die Akteure benannt, die bei dem Thema „Kommunistische Erziehung" zu Teilthemen als „Kooperationspartner" mit geforscht und damit den koordinierenden Akteuren der APW zugearbeitet haben (Nachweise u.a. in Standpunkte und Problemmaterialien IX. Pädagogischer Kongreß. BBF/Archiv-APW, Nr. 11197/1,1; Günther 10 u.a. (Detailnachweise zur Aktenlage oben in 3.2 i. d. Bd. Dort, v.a. in APW Nr. 11197, findet sich auch „Übersicht über forschungsmethodisches Vorgehen bei der Erarbeitung des Bilanzmaterials und weiteren Forschungen (Auswahl)" auf die hier nachfolgend Bezug genommen wird.

Bildungssystem? Welche Effekte erzeugt es? Wie steht es mit der Einlösung politisch-pädagogischer Erwartungen? An die Stelle der primär politisch-pädagogisch interessierten Konstruktion neuer Erziehung trat die empirisch-evaluative Frage nach den bis dato erbrachten Leistungen und, so offen wie vorher nie eingestanden, nach den Defiziten der eigenen Erziehungspolitik und des Erziehungssystems. Eine aus der APW vorgelegte konzise „Übersicht über forschungsmethodisches Vorgehen", mit dem das Thema bearbeitet werden sollte, verzeichnet vierzehn Positionen. Die detailliert ausgearbeitete Liste reicht von der „langzeitlichen Zusammenarbeit mit Gruppen von Pädagogen, mit Schulen, mit Funktionären der Jugend- und Kinderorganisationen" bis zu „Typische(n) Beispiele(n) zur Methodologie in Arbeitsgruppen der SAG Frankfurt/O.", und dazwischen fehlt kein Forschungstyp – quantifizierend oder qualitativ, teilnehmend oder distanzierend in der Beobachtung, Problemdiskussionen, Dokumentenanalyse, Langzeituntersuchungen (etc.), den man in Lehrbüchern der empirischen Sozial- und Bildungsforschung finden kann, bis hin zu „empirisch-verändernden Untersuchungen". Die Beratungen zu den Forschungen dokumentieren, dass man alle Methoden und Forschungspraktiken nutzen sollte und die Ergebnisse, die dann an den einzelnen Orten erbracht wurden, belegen ebenfalls eindeutig, dass die Erwartungen auch eingelöst werden konnten.

Die Forschungspraxis dokumentiert also zuerst, dass es in der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR neben der konstruktiv-praktisch interessierten und für funktional ausdifferenzierte Sozialsysteme ja auch notwendigen Systembetreuungswissenschaft gleichzeitig eine andere Praxis gab, mit eigenen Kompetenzen und Interessen, die spätestens nach 1975 intensiv entwickelt wurden, aber auf Kompetenzen aufbauen konnten, die lokal schon präsent waren. Diese andere Praxis der Konstruktion pädagogischen Wissens, als „Erziehungsforschung" selbst bezeichnet, stand auch nicht neben der pädagogischen Wissenschaft, sondern existierte als ihr Teil, formierte sich aber in eigenen Praktiken und in eigenen kommunikativen Strukturen. Dieses Feld der beobachtenden, theorie- und methodengeleiteten Forschung war eindeutig unterscheidbar von dem Referenzfeld, in dem die Systembetreuungswissenschaft agierte, auch wenn es institutionelle Überschneidungszonen, z.B. mit der APW und den Zentralinstituten gab. Aber die qualitative Differenz der Arbeit und der ihr inhärenten Funktionsimperative wurde jenseits der Forschungspraxis vor allem dann sichtbar, als die Akteure im Feld und selbst die Leitung der APW gegen die politische Kritik an ihrer Forschung und an deren Ergebnissen sowie an der Logik von Forschung festhielten und sich für die Geltung ihrer Befunde auf Theorie und Methode beriefen, gegen den alten Primat der Ideologie und auch gegen Margot Honecker, die für die Systembetreuung bis dahin als Ministerin des übergeordneten MfV stets das letzte Wort beanspruchte. Das „System pädagogischen Wissens" ist deshalb nur angemessen verstanden,

wenn man es in seiner Gemengelage sieht, als eine konflikthafte Koexistenz differenter Wissensformen und Praktiken.

4 Fazit: Wissenschaftliche Pädagogik der DDR – eine Praxis zwischen Intention und Funktion, Ideologie und Forschung, Selbstunterwerfung und Distanz

Insofern gibt es doch ein eindeutiges Gesamtbild der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR, das auch anders aussieht als es die gängigen Urteile nahelegen, aber auch anders als die Selbstrechtfertigungen nach 1990. Das Urteil der Enquete-Kommission, Spiegel auch anderer Beobachtungen nach 1990/91, taugt in seiner Eindeutigkeit und Generalisierung deshalb nicht: „Letztlich sah sich die Pädagogik in der DDR also darauf beschränkt, die durch die Pädagogischen Kongresse vorgegebenen Orientierungen in Lehre umzusetzen; wobei selbst da die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften noch dirigistisch eingriff."[70] Immerhin wird dort aber auch – ohne präzise Darstellung – zumindest eingeräumt, dass selbst in den Hochschulen, die eben doch mehr waren „als Anleitinstitute für die Lehrerschaft", wie es an anderer Stelle heißt, schon in den Sektionen für Pädagogik „die Forschung" durchaus „eine Rolle (ge)spielt" hat. Wie dieses Fremdbild ist aber auch das propagandistische Selbstbild der DDR-Pädagogik falsch, denn es kann keine Rede davon sein, dass sich z.B. die Erziehungswissenschaft der BRD oder der „imperialistischen Länder" insgesamt, als sie sich „mit der methodologischen Sicherheit, inneren Geschlossenheit, der schöpferischen Potenz und bildungspraktischen Wirksamkeit der marxistisch-leninistischen Wissenschaft konfrontiert" sahen, zu neuen „Synthese"-Versuchen jenseits der Tradition veranlasst gesehen hätten.[71] Alle Attribuierungen, die hier der DDR-Pädagogik zugeschrieben werden, wurden in der Geschichte der DDR selbst dementiert – und die leitenden Akteure dieser Pädagogik wussten das, ideologisch und normativ, für die operativen Leistungen ihrer Pädagogik gegenüber der Praxis und für die dominierenden Forschungspraktiken. Sie haben Systemreflexion praktiziert und die beobachtende Wissenschaft selbst marginalisiert bzw. erst sehr spät als Instanz der Wahrnehmung der pädagogischen Welt akzeptiert.

Vielleicht sollte man sich für ein Gesamturteil deshalb auch zunächst an den vor wie nach 1990 führend beteiligten Akteuren der wissenschaftlichen Pädagogik selbst orientieren, z.B. für das Maß ihrer Wahrnehmung der Realität. Gerhart Neuner z.B. hat retrospektiv beansprucht: „[…] über kontraproduktive Wirkung ideologischer Berieselung und Überfütterung bei jungen Menschen … gut im

70 Das Zitat entstammt der Expertise von Erich E. Geissler, vgl. Enquete-Kommission: Schlussbericht der Enquete-Kommission „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozeß der deutschen Einheit". Deutscher Bundestag Drucksache 13/11000 vom 10.06.1998; das folgende Zitat ebd. S. 158.

71 Günther u.a. 1987, S. 742.

Bilde" gewesen zu sein.[72] Das wird von der jüngeren Forschung bestätigt – auch wenn sie gleichzeitig zeigt, dass dieses Wissen im historischen Prozess selbst verdeckt gehalten und auch politisch nicht honoriert wurde. Anders als gelegentlich behauptet,[73] war die „Normalwissenschaft" der DDR also kognitiv durchaus präsent, sie wurde nur nicht mit allen ihren Leistungen gesellschaftlich nachgefragt und akzeptiert – aber das spricht zuerst gegen die Nutzer, nicht primär gegen die Anbieter. Ein solcher Befund mag also noch auf Leistungen verweisen, meist wurden vor 1990 aber auch die theoretischen Schwächen nicht so deutlich eingeräumt, wie nach 1990, schon gar nicht modelltheoretisch, denn da blieben „Dialektik" und die „Einheit des Widersprüchlichen" diskursiv als selbstauferlegte Hindernisse konstant präsent. Das Urteil von Lothar Klingberg ist deshalb auch so zutreffend wie singulär: „Die Schwäche unserer Pädagogik liegt nicht in ihrer unzureichenden Zuwendung zur Praxis [...] weniger in der unzureichenden Analyse, sondern in der zu schwach ausgeprägten Funktion zu ihrer theoretischen Konstruktion, zur Modellierung pädagogischer Prozesse [...] auf einer spezifischen theoretischen Ebene. Unsere Pädagogik läuft (trottet) der Praxis in vieler Hinsicht hinterher". [74]

Unsere Analyse der Relation von pädagogischer Theorie und Praxis in der DDR konnte deshalb nicht zufällig Typisches resümieren: „Was durch den weitgehenden Verlust der Praxis als Gegenstand der Forschung blieb, war eine Theorie in Gestalt einer Erziehungsideologie, die in herrschaftspolitisch unbedenklichen oder gewünschten schulpädagogischen und unterrichtstheoretischen Bereichen zu wissenschaftlich qualifizierten Erkenntnissen gelangte"[75] – und zugleich, wie man ergänzen kann, in herrschaftspolitisch relevanten und problematischen Bereichen öffentlich ignorierte, was sie intern wusste und selbst erforscht hatte. Eindeutige Distanz zu den politischen Prämissen der Pädagogik gab es aber dennoch, aber auch sie wurde erst nach 1990 publik. Der Überlieferung der APW selbst ist zu entnehmen, dass ihr Präsident 1988, auch systematisch und theoretisch beeindruckt von der eigenen Forschung, den alten politischen Erwartungen eindeutig abschwor: „Es erscheint erforderlich, sich von der früheren durch wissenschaftliche Untersuchungen widerlegten Auffassung zu trennen, die Schule sei Zentrum der Erziehung in dem Sinne, daß sie alle wesentlichen erzieherischen Einflüsse auf Kinder und Jugendliche kontrolliert, koordiniert, anregt usw.".[76] Neuner wusste

72 Neuner 1994, S. 63.
73 Vgl. Jessen 2007.
74 Klingberg 1981, S. 642, zit. nach Häder, 2007, S. 167, Anm. 87.
75 Vgl. 5.3 i. d. Bd.
76 APW: Diskussionsmaterial. Bilanzmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung. Ausgearbeitet von Karl-Heinz Günther. Dieter Kirchhöfer, Gerhart Neubert, Hans Döbert, Irmgard Steiner, Günther Scholz, Leitung: Karl-Heinz Günther. (APW, Dienstsache 748 BG 100/386/88). DIPF/BBF-A. (1988), S.16.

es in seinen einführenden Bemerkungen zur Diskussion der so desillusionierenden „Bilanzmaterialen“ jetzt besser: „Die Realität ist offenbar viel differenzierter“.[77]
Gegen den schulpädagogischen und bildungssystemischen Allmachtswahn der SED, zumal den von Margot Honecker, den die APW so lange propagiert und gestützt hatte, wird dann sogar der klassische Bildungsbegriff und das Subjekt neu ins Recht gesetzt – die gute Tradition also relegimitiert. Der APW-Vizepräsident Dieter Kirchhöfer löste nämlich alle Erklärungsprobleme, die das Verhalten von Jugendlichen und Sozialmilieus und die offenkundigen Misserfolge von Schule und FDJ aufwarfen, mit einem Argument, das in der Pädagogik der DDR angesichts der „gesellschaftlichen Determination“ von Erziehung sonst nicht präsent war: „Es gibt offensichtlich etwas, was man Bildungsprozesse nennen könnte“. Mit dieser subjekttheoretisch reflektierten Perspektive entwickelte er einen neuen Blick auf sonst kritisierte Verhaltensweisen: „Unsere Jugend produziert heute selbst Werte über völlig neue Formen, z.B. über ästhetische Formen, über Kunst, Mode, Kultur. Das ist ein großer Gewinn, da es größtenteils sozialistische Werte sind“.[78] Hier zeichnete sich zugleich schon 1988 allerdings auch die argumentative Strategie ab, wie das eigene Programm doch gerettet werden sollte: Indem man allein die normativen Referenzen betont, sich aber gegen die Realität und gegen die eigene Praxis und die lange praktizierten Formen ihrer Legitimation immunisierte (wie das die PDS dann 1994 in der Enquete-Kommission wiederholte), hoffte man die normativen Referenzen und damit die eigene Utopie doch noch retten zu können.
Aber das waren Rückzugsgefechte, die zeigen, wie schwer es war, sich von der marxistisch-leninistischen Tradition und damit auch von der lange geübten eigenen Praxis zu lösen. Zumindest die Mitglieder der Akademie der Wissenschaften unter den APW-Regenten haben auch glaubhaft selbst darunter gelitten, dass die Pädagogik und das Bildungssystem zum Exempel und z.T. sogar zur Ursache aller Missstände der DDR-Gesellschaft gemacht wurden und die Pädagogik sich in Theorie und Praxis als Sündenbock abgestempelt fand. Das geschah nicht ganz unverdient, weil sie auch die Allzuständigkeit lange beansprucht hatte und erst mit dem „Bilanzmaterial“ explizit abwehrte. Aber noch die schon vor 1990 akzeptierte Kritik an der DDR-Gesellschaft und ihrer Pädagogik hatte eine eigene Sprache, in allen Akademien, nicht nur in der APW. Sie war in der Selbstabsicherung nach außen „tarnsprachlich“, wie Günther sagte, als er seine eigenen Erfahrungen in der Akademie der Wissenschaften bilanzierte. Selbstkritisch räumte er retrospektiv dann auch ein, was er selbst erzeugte: „Ein Elend selbstverschuldeter Unmündigkeit, mit dem

77 APW 0.0.2., Mappe 178, S. 8.
78 APW 0.0.2., Mappe 178, „Diskussion“, S. 15.

wir die Chancen für den Sozialismus gemindert haben".[79] Als bewahrenswerte Tradition wird man solche Argumentformen deshalb kaum tradieren. Ihre Praxis in der DDR bleibt ein höchst spannungsreiches Erbe, mit dem die Pädagogik so lange eher belastet war, bis sie sich selbst dazu ermutigte, in der immer noch konflikthaften, aber in der Praxis ausgehaltenen Symbiose von Wissensformen ein diskussionswürdiges Exempel ihrer eigenen Praxis zu sehen, als eigene Wissensform zu akzeptieren und sie reflektiert zu entwickeln, auch um die Dignität eines solchen Systems pädagogischen Wissens zu belegen. Man musste dann nur hoffen, dass der politisch-gesellschaftliche Kontext die Freiheit einräumt, solche Praxis auch selbstbestimmt zu artikulieren. Da stimmt die Zäsur von 1989 aber ebenfalls hoffnungsvoll.

79 Günther, Karl-Heinz: Rückblick nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990. Zur Drucklegung ausgewählt und bearbeitet von Geißler, Gert. (Studien zur Bildungsreform, Bd. 41). Frankfurt a.M. 2002, S. 631-632.

Quellen- und Literatur

Archive

(Detailnachweise im Fußnotentext)

Archiv des Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR (BStU-A)
Archiv der Humboldt-Universität zu Berlin (HU/A).
Archiv des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (DIPF/BBF-A)
Bundesarchiv Berlin – Barch.

Literatur

VIII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. bis 20. Oktober 1978. Protokoll. Berlin 1979.
Abkürzungsverzeichnis. Ministerium für Staatssicherheit: Häufig verwendete Abkürzungen und ausgewählte spezifische Begriffe. Hrsg. vom BStU. Berlin 1993.
Adam, Horst: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. In: Pädagogik 28 (1973), S. 1099-1110.
- Soziale Erfahrungen für die politische Überzeugungs- und Standpunktbildung nutzen. In: Pädagogik 40 (1985), S. 694-703.

Agethen, Manfred/Jesse, Eckhard/Neubert, Ehrhart (Hrsg.): Der missbrauchte Antifaschismus. DDR-Staatsdoktrin und Lebenslüge der deutschen Linken, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2002.
Ahrbeck-Wothge, Rosemarie: Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals. Berlin 1979. 2. Aufl. 1984.
- Über die Aufdeckung und Formulierung pädagogischer Gesetze. In: Pädagogik 26 (1971), S. 1018-1022.

Alt, Robert: Das Bildungsmonopol. Berlin 1978.
- Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule. Berlin u. Leipzig 1948.
- Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule verwirklicht die Forderungen der fortschrittlichen Pädagogen der Vergangenheit. In: Pädagogik 15 (1960), S. 1062-1081.
- Einige Gesichtspunkte zur Gestaltung unserer Schulbücher (1949). In: Alt 1975, S. 132-190.
- Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Günther, Karl-Heinz/König, Helmut/Schulz, Rudi. Berlin 1975.
- Pädagogische Werke, Bd. 1. Hrsg. von Günther, Karl-Heinz/Lemm, Werner/Lindner, Heinz/Schulz, Rudi. Berlin 1985.
- Über unsere Stellung zur Reformpädagogik (1956). In: Alt 1975, S. 411-444. Dass. u. d. Titel: Alt, Robert: Unsere Stellung zur Reformpädagogik. In: Pädagogik 11 (1956), S. 345-370.
- Vorlesungen über die Erziehung auf frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Berlin 1956.
- Vorlesungen über die Erziehung auf den frühen Stufen der Menschheitsentwicklung. Pädagogische Werke. Bd. I. Berlin 1985.
- Zum Problem der Unterrichtsmethode in der demokratischen Schule (1947). In: Alt 1975, S. 86-108.
- Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule. In: Pädagogik 1 (1946) 1, S. 12-22. Nachdruck in: Alt 1975, S. 68-85.

Alternative Enquetekommission Deutsche Zeitgeschichte, Arbeitsgruppe Bildung u.a. (Hrsg.): Weissbuch 3: Bildungswesen und Pädagogik im Beitrittsgebiet. Berlin 1994.
Angerhöfer, Ute: Gedanken zum pädagogisch wirksamen Menschenbild in der DDR und sein Einfluß auf die Sonderpädagogik. Reflexionen und Ausblicke. In: Bleidick/Ellger-Rüttgardt 1994, S. 11-27
Angerhöfer, Ute u.a.: Kleines Wörterbuch zur Defektologie. Russisch-Deutsch. Berlin: Volk und Wissen. 1979.
Anweiler, Oskar: Ziele und Fragestellungen. In: Anweiler, Oskar (Ltg.)/Mitter, Wolfgang/Peisert, Hansgert/Schäfer, Petra/Stratenwerth, Wolfgang (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. (Materialien zur Lage der Nation, hrsg. Vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen). Köln 1990.
- Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen 1988.
Anweiler, Oskar/Meyer, Klaus (Hrsg.) Die Sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte. Heidelberg 1961.
Arbeitserziehung und pädagogische Wissenschaft. Pädagogik 19 (1964), S. 621-630.
Arnhardt, Gerhard: Geschichte der Erziehung. Vierzehnte und fünfzehnte Auflage (Neufassung). In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 29 (1989), S. 196-203.
Ash, Mitchel: Wissenschaft und Politik als Ressourcen füreinander. In Bruch, Rüdiger vom (Hrsg.): Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 2002, S. 32-51.
Aus dem Entwurf eines Lehrbuchs der Pädagogik. In: Pädagogik 9 (1954) 10, S. 789-802.
Aus der Arbeit des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts im Jahre 1952. Pädagogik 7 (1952), S. 465-469.
Autorenkollektiv unter Leitung von Meumann, Eberhard: Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Dokumente und Materialien. APW, Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik. Berlin 1989.
A.Z., hauptamtlicher Mitarbeiter der Hauptabteilung XX des Ministeriums für Staatssicherheit. In: Müller, Lothar/Wicke, Peter (Hrsg.): Rockmusik und Politik. Analysen, Interviews und Dokumente. Berlin 1996, S. 179-192.
Baacke, Dieter: Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichte über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Weinheim und München 1993, S. 41-84.
Banse, Gerhard/Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Schulreform 1946 in der Sowjetischen Besatzungszone. Frankfurt a.M. u.a. 2017.
Barth, Paul: Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Auf Grund der Psychologie und der Philosophie der Gegenwart. 6. Aufl., Leipzig 1919.
Barsch, Sebastian: Geistig behinderte Menschen in der DDR. Erziehung – Bildung – Betreuung. Oberhausen 2013.
Baske, Siegfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Disziplinen und Forschungsschwerpunkte in der DDR. (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Bd. 13). Berlin 1986.
- Pädagogische Wissenschaft. In: Führ/Furck 1998, S. 137-157.
Bauer, Herbert: Grundregeln und Wege bei der Bearbeitung eines wissenschaftlichen Gegenstandes. In: Pädagogik 20 (1965), S. 354-368.
Baumann, Manfred: Möglichkeiten der Aktivierung des Lernens im Unterricht. In: Pädagogik 34 (1979), S. 121-130.
Beauftragter der Bundesregierung für die Neuen Bundesländer (Hrsg.): Aufarbeitung der Heimerziehung in der DDR – Expertisen. Eigenverlag und Vertrieb: Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe – AGJ. Berlin 2012.
Becker, Hans Herbert: Über das Wesen der Allgemeinbildung und einige aus ihm sich ergebende Folgerungen für das System der Volksbildung. In: „Pädagogik" 12 (1957) 9, S. 663-676 u. 12 (1957) 10, S. 721-726.

Becker, Hans-Peter: Deutsche Demokratische Republik. In: Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 11. Weinheim 1987, S. 119-133.

Becker, Klaus-Peter/Große, Klaus-Dietrich: Sechzig Jahre Pädagogik für Behinderte. Münster u.a. 2007.

Behrmann, Günther: „Die Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte durch „Stabü". Zur Pragmatik politischer Erziehung im Schulunterricht der DDR". In: Leschinsky, Achim u.a. (Hrsg.): Die Schule als moralische Anstalt. Weinheim 1999, S. 149-182.

Benner, Dietrich/Eichler, Wolfgang/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1.: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR. Weinheim/Basel 2004.

Benner, Dietrich/Kemper, Herwart: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1.: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR. Weinheim/Basel 2005.

Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung. Weinheim/München 1991.

Benner, Dietrich/Schriewer, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Geschichte und nationaler Gestalten. Weinheim 1998.

Benner, Dietrich/Sladek, Horst: Das Erziehungsprogramm von 1947. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 63-79.

- Ist Staatspädagogik möglich? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72 (1996) 1, S. 2-15.
- Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946-1961. Weinheim 1998.

Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter: Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden 2004.

Bergmann, Christian: Über das „Herausbrechen" und „Zersetzen" von Menschen. Semantische Verschiebungen im Sprachgebrauch des Ministeriums für Staatssicherheit der ehemaligen DDR. In: Muttersprache 106 (1996) 4, S. 289-301.

Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. 1. Aufl. 1925. 2. Aufl., Leipzig/Wien/Zürich 1928. Neudruck Frankfurt. a.M. 1967.

Bernhard, Armin unter Mitarbeit von Schillings, Sandra: Bewusstseinsbildung. Einführung in die kritische Bildungstheorie und Befreiungspädagogik Heinz-Joachim Heydorns. Hohengehren 2014.

Beschluss der Arbeitstagung pädagogischer Wissenschaftler. In: Pädagogik 14 (1959), S. 629-633.

Beutler, Kurt: Zur Erziehungsgeschichtsschreibung der DDR. „Epilog" zum Lehrbuch „Geschichte der Erziehung". In: Keim, Wolfgang/Himmelstein, Klaus (Red.): Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. Frankfurt a.M. 1992, S. 265-274.

Biermann, Jost: Der Schwelmer Kreis (1952-1975). Eine deutsch-deutsche Friedens- und Bildungsreforminitiative in den Spannungen des Kalten Krieges. Unter besonderer Berücksichtigung der 1950er Jahre. Frankfurt a.M. u.a. 2017.

Biesel, Ulrich: Pädagogische Neuererzentren in der Sowjetunion. In: Pädagogik 18 (1963), S. 367-373.

Birnbaum, Peter: Schulsystem und Mathematikunterricht in der DDR. In: Henning, Herbert/Bender, Peter (Hrsg.): Didaktik der Mathematik in den alten Bundesländern – Methodology of Mathematics Teaching in the GDR. Report on a double conference on the joint reappraisal of a separate story. Magdeburg 2003, S. 13-25.

Bittner, Günther/Ertle, Christoph (Hrsg.): Pädagogik und Psychoanalyse. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis einer interdisziplinären Kooperation. Würzburg 1985.

Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969 (u.ö.).

Blask, Falk/Geißler, Gert (Bearb.): Einweisung nach Torgau. Texte und Dokumente zur autoritären Jugendfürsorge in der DDR. (Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung, Bd. 4). Berlin 1997.

Bleidick, Ulrich/Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise (Hrsg.): Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland. Weinheim 1994.
Böhm, Winfried/Schriewer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1975.
Böhme, Günther/Tenorth, Heinz-Elmar: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990.
Bölling, Rainer: Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918 - 1933. Göttingen 1978.
Borchert, Thomas (Hrsg.): Kinder- und Jugendsport: Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen Allgemein- und Spezialbildung. Chemnitz 2014.
Bourdieu, Pierre: Entwurf einer Theorie der Praxis. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 291). 4. Aufl. Frankfurt a.M. 2015.
Braun, Jutta: Sportfreunde oder Staatsfeinde? Fußballfans im Visier der Staatsmacht. In: Deutschland-Archiv 37 (2004), S. 440-447.
Braun, Matthias: Vorbeugende Bearbeitung. Das MfS an den Hochschulen der DDR. In: Deutschland-Archiv 30 (1997) 6, S. 912-923.
Braun, Karl-Heinz/Schlegel, Uta: Walter Friedrich und die Jugendforschung in der DDR. Autobiografische und wissenschaftsgeschichtliche Dialoge. Hohengehren 2014.
Brendler, Gerhard: Martin Luther – Erbe und Tradition. In: Meier, Helmut/ Schmidt, Walter (Hrsg.): Erbe und Tradition in der DDR. Die Diskussion der Historiker. Berlin 1988, S. 84-94.
Brezinka, Wolfgang: Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik. Stuttgart 1972.
- Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Metatheorie der Erziehung. Weinheim 1971/ 3. Aufl. 1975 (4. überarbeitete Aufl. als: Ders: Metatheorie der Erziehung. München 1978).
Briefe Robert Alts an seine Lebensgefährtin, geschrieben 1941/42 aus dem Konzentrationslager „Remu“ – ausgewählt, eingeleitet, dechiffriert und erläutert von Leonore Alt. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 28 (1988), S. 163-179.
Brinkmann, Wilhelm: Zur Geschichte der pädagogischen Soziologie in Deutschland. Würzburg 1986.
Bruch, Rüdiger vom/Kaderas, Brigitte (Hrsg.): Wissenschaften und Wissenschaftspolitik. Bestandsaufnahmen zu Formationen, Brüchen und Kontinuitäten im Deutschland des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 2002.
Brumme, Hans: Stalin über geistige Bildung. In: Pädagogik 4 (1949) 12, S. 618-623.
- Stalin über Volksbildung und Erziehung. Berlin u. Leipzig 1951.
Brüning, Dieter: Forscher, Lehrer, Politiker. Prof. Dr. Dr. h.c. Robert Alt zu seinem 65. Geburtstag. In: Deutsche Lehrerzeitung (1970) 36, S. 7.
Brunner, Detlev/Grashoff, Udo/Kötzing, Andreas (Hrsg.): Asymmetrisch verflochten? Neue Forschungen zur gesamtdeutschen Nachkriegsgeschichte, Berlin 2013. Rez.: Großbölting, Thomas in: Sehepunkte 15 (2015), Nr. 3 [15.03.2015].
Bühler, Patrick/Bühler, Thomas/Osterwalder, Fritz (Hrsg.): Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren. Bern 2013.
Busch, Friedrich W. (Hrsg.); Wege entstehen beim Gehen. Erziehungswissenschaft in Dresden. TU Dresden 1993.
Butzmann, Gerhard (Hrsg.): Jugendlexikon. 15. Aufl. Leipzig 1988.
Christensen, Netti: Robert Alt zum 50. Geburtstag. In: Neue Erziehung im Kindergarten 8 (1955) 11, S. 3.
Cloer, Ernst: Pädagogische Wissenschaft und Allgemeine Pädagogik in der DDR. Anmerkungen zur aktuellen Lage und Diskussion. Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag. In: Cloer, Ernst: Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen. Weinheim 1998, S. 131-146.
- Pädagogische Wissenschaft und Allgemeine Pädagogik in der DDR. Anmerkungen zur aktuellen Lage und Diskussion. In: Dilger, Bernhard/Kuebart, Friedrich/Schäfer, Hans-Peter (Hrsg.): Vergleichende Bildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven. Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag. Berlin 1986, S. 219-236.

- Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen. Weinheim 1998.
- Universitäre Pädagogik in der früheren DDR − ausschließlich Legitimationswissenschaft? Untersuchungen zur Pluralität pädagogischer Denkformen. In: Krüger/Marotzki 1994, S. 17-36.

Cloer, Ernst/Wernstedt, Rolf (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanz. Weinheim 1994.

Cremer-Schäfer, Helga: Wer definiert, wie die Geschichte von repressiver Integration und moralisch legitimierter Ausschließung (wo und wann auch immer) zu erinnern und zu verantworten ist? Ein Beitrag zum Sinn der entrüsteten Skandalisierung des Grundkurs Sozial Arbeit von Timm Kunstreich und der Ev. Hochschule des Rauhen Hauses. In: Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 33 (2012) 127, S. 83-97. Auch in: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-458824).

Daniel, Ute/Siemann, Wolfram (Hrsg.): Propaganda. Meinungskampf, Verführung und politische Sinnstiftung (1789-1989). Frankfurt a.M. 1994.

Das Neue suchen und entwickeln, verbreiten und durchsetzen. In: Pädagogik 18 (1963), S. 212-217.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogischen Forschung. Thesenentwurf der Arbeitsgruppe „Theorie und Praxis zur Vorbereitung der Parteikonferenz der pädagogischen Wissenschaftler. In: Pädagogik 14 (1959), S. 302-308.

Das Wörterbuch der Staatssicherheit. Definitionen des MfS zur „politisch-operativen Arbeit". (BStU/Dokumente). 2. Aufl., Berlin 1993.

Deiters, Heinrich: Aufgaben und Wege der republikanischen Erziehung in der höheren Schule. In: Republikanische Erziehung (1929) 1, S. 10-15.

- Bildung und Leben. Erinnerungen eines deutschen Pädagogen. Hrsg. und eingel. von Oppermann, Detlef. Mit einem Nachwort von Fabian, Walter (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 40). Köln u. Wien 1989.
- Der deutsche Lehrer vor der Welt. (Aktuelle Kulturreihe). Berlin 1946, S. 8. Dass. in: Deiters, Heinrich: Pädagogische Aufsätze und Reden. Berlin 1957, S. 187-202.
- Der Lichterfelder Reformversuch. In: Zeitschrift für soziale Pädagogik 2 (1920), Okt.-Dez., S. 34-39.
- Der Stil in Hebbels Tragödien. Phil. Diss. Wilhelms-Universität Berlin 1911.
- Der Studienplan der Pädagogischen Fakultäten. In: Pädagogik 1 (1946) 2, S. 8-15 bzw. 1 (1946), S. 72-80.
- Die deutsche Schulreform nach dem Weltkriege. Beiträge zu ihrer Analyse. Berlin 1935.
- Die Lebensform der Schule. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. IV. Langensalza 1928, S. 3-47.
- Die Schule als Bildnerin der Gemeinschaft. In: Pädagogisches Zentralblatt 4 (1924), 11, S. 446-455; 4 (1924) 12, S. 481-491.
- Die Stellung des Lehrers in der Auffassung der pädagogischen Reformbewegung. In: Pädagogik 1 (1946) 3, S. 163-170.
- Die weltanschaulichen Grundlagen der Gemeinschaftspädagogik. In: Die Schule der Gemeinschaft, Leipzig 1925, S. 1-15.
- Friedrich Paulsen und die Schulreform seiner Zeit. In: Forschen und Wirken. Festschrift zur 150-Jahr-Feier der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. III. Berlin 1960, S. 599-618.
- Leertijd. Werk En Leven. Metbetrekking tot de tegenwoordige schooltoestanden. (Lehrzeit Arbeit und Leben. Mit Bezug auf die gegenwärtigen Zustände der Schule). In: Paedagogische Studien 16 (1935). Groningen, S. 161-176 (Rückübersetzung aus dem Niederländischen).
- Nachruf für Arthur Liebert. In: Pädagogik 1 (1946) 5, S. 59-61.
- Sainte-Beuves Gedanken über die Presse. In: Zeitungswissenschaft. Monatsschrift für internationale Zeitungsforschung mit Archiv und Presserecht 16 (1941) 12, S. 599-614.
- Sozialistische Perspektiven im Schulwesen. In: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung. 6 (1930). Leipzig u. Berlin, S. 497-506.

- Die Vereinheitlichung des Reiches und die Schule. In: Hamburger Lehrerzeitung. Hrsg. und verlegt von der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens 8 (1929) 51/52, S. 993-996.
- Zu den Begriffen Bildung und Erziehung. In: Pädagogik 10 (1955), S. 231-233.
- Zur Didaktik der lebenden Sprachen. Neuere deutsche Veröffentlichungen. In: Levende Talen 38 (1938), S. 347-361.

Deiters, Heinrich/Wolff, Georg (Hrsg.): Führende Erzieher. Die Pädagogik der Gegenwart in ihren wichtigsten Gestalten. Lieferung 1. Langensalza-Berlin-Leipzig 1932.

Depaepe, Marc: Meten om beter te weten? Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA 1890-1940. Leuven u. Weinheim 1993.

Depaepe, Marc/Smeyers, Paul et.al.: Aus der Forschungsgemeinschaft „Philosophy and History of the Discipline of Education" In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015), S. 623-691.

Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut (Hrsg.): Marx ehren – heißt seine Lehren richtig nutzen. Ausgewählte Beiträge eines Kolloquiums, das von der Sektion Polytechnische Bildung des Wissenschaftlichen Rates beim Ministerium für Volksbildung und der Sektion Polytechnische Bildung des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts zu Ehren des 150. Geburtstages von Karl Marx veranstaltet wurde. (Sonderbeilage der Zeitschrift Polytechnische Bildung und Erziehung). Berlin 1968.

Die Bedeutung der Arbeit Stalins „Ökonomische Probleme des Sozialismus in der UdSSR" für die Pädagogik. In: Pädagogik 8 (1953) 7, S. 542-551.

Die Demokratisierung der deutschen Schule. Pädagogik 1 (1946) 1, S. 5-12.

Die pädagogische Wissenschaft steht zur Diskussion. In: Pädagogik 12 (1957), S. 134-143.

Die pädagogischen Neuerer und die Wissenschaft. In: Pädagogik 20 (1965), S. 72-79.

Die „Ratschläge" in der Diskussion. Sechs Jahre nach dem VIII. Pädagogischen Kongress: Fünfzehn „Ratschläge". Interview mit Prof. Dr. sc. Helmut Weck, Leiter der Arbeitsgruppe „Ratschläge für Lehrer" bei der APW der DDR. In: Pädagogik 40 (1985), S. 48-55.

Die Redaktion der Zeitschrift Pädagogik: Zum Verhältnis von Marxismus-Leninismus und Pädagogik. In: Pädagogik 26 (1971), S. 185-193.
- Für eine höhere Qualität des Unterrichts. In: Pädagogik 34 (1979), S. 211-212.

Die Redaktion (Lge.; Kürzel für Lange, Max-Gustav): Die „Autonomie der Pädagogik". Pädagogik 1 (1946) 5, S. 279-287.

Die Redaktion: Zum geleit. In: Pädagogik 1 (1946) 1, S. 1-2.

Die Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1949.

Diehl, Ernst u.a.: Klassenkampf – Tradition – Sozialismus. Von den Anfängen der Geschichte des deutschen Volkes bis zur Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik. Grundriß. Berlin 1974.

Döbert, Hans: Das Bildungswesen der DDR in Stichworten. Inhaltliche und administrative Sachverhalte und ihre Rechtsgrundlagen. Neuwied, Kriftel, Berlin 1995.
- Zum Problem der moralischen Entscheidung aus pädagogischer Sicht und seine Bewältigung im Prozeß der weltanschaulichen und moralischen Erziehung. Theoretische Studie. Berlin 1985.

Döbert, Hans/Geißler, Gert: Zur Entstehungsgeschichte des Bilanzmaterials. In: Hoffmann/Döbert/Geißler 1999, S. 11-26.

Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats, Bd. IX. Berlin 1965.

Dokumente zur Geschichte der Freien Deutschen Jugend, Bd. 4. Berlin 1963.

Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945-1955, ausgewählt von Uhlig, Gottfried. Eingel. von Günther, Karl-Heinz u. Uhlig, Gottfried. (Monumenta Paedagogica, Reihe C, Bd. 6). Berlin 1970.

Dorst, Werner: Der Fünfjahrplan − Aufgaben und Perspektiven auf schulischem und pädagogisch-theoretischem Gebiet. In: Pädagogik 6 (1951) 1, S. 12-23.
- Die Erziehung der Persönlichkeit − eine große humanistische Aufgabe. In: Pädagogik 8 (1953) 2, S. 81-98.

- Durchbruch zur handlungsorientierten Theorie und Darstellung. In: Pädagogik 37 (1982), S. 506-513.
- Einheit von Bildung und Erziehung und der Gegenstand der Pädagogik. In: Pädagogik 21 (1966), S. 40-50.
- Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule. Grundlagen. Berlin 1953.
- Objektivismus im Biologieunterricht. In: Pädagogik 5 (1950) 10, S. 32-37.
- Probleme der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion. In „Pädagogik" 12 (1957), S. 244-263.
- Schlußwort zur „Theoretisch-praktischen Konferenz über Fragen der polytechnischen Bildung in der deutschen demokratischen Schule. „Pädagogik" 8 (1953) 7, S. 715-720.

Dorst, Werner/Neuner, Gerhart: Für eine marxistisch-leninistische Pädagogik. Unsere Aufgaben im Jahre 1958. In: Pädagogik 13 (1958), S. 6-19.

Dorst, Werner u.a.: Kritische und selbstkritische Stellungnahmen zur Arbeit der Zeitschrift im Jahre 1953. In: Pädagogik 9 (1954) 1, S. 43-44.

Drefenstedt, Edgar: Das Problem der Differenzierung zwischen Stadt- und Landschulen. Gedanken und Hinweise zum Studium und zur Verwirklichung des neuen Lehrplanwerks. In: Pädagogik 14 (1959), S. 755-767.
- Gesellschaftliche Verhältnisse – soziale Beziehungen – Erziehung der jungen Generation. Gedanken von Marx und Engels in ihrer Bedeutung für die Lösung aktueller pädagogischer Aufgaben. In: Pädagogik 38 (1983), S. 468-476.
- Grundfragen optimaler Persönlichkeitsentwicklung des Schülers. In: Pädagogik 44 (1989), S. 375-386.
- Neubestimmung der Allgemeinbildung und Entwicklung der Lehrplantheorie. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule. Wissenschaftliche Veranstaltung über Probleme des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens anläßlich des fünfzehnjährigen Bestehens des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts zu Berlin vom 28. September bis 3. Oktober 1964. Konferenzbericht, Bd. I. Berlin 1964, S. 80-102.
- Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit, Lebensverbundenheit – Wesensmerkmale des Unterrichts in der sozialistischen Schule. Historische Erfahrungen. In: Pädagogik 39 (1984), S. 768-782.

Drefenstedt, Edgar/Thieke, Boris: Zum Prinzip der Einheit von Theorie und Praxis im Unterricht der sozialistischen Schule. In: Pädagogik 16 (1961), S. 478-490.

Drewelow, Horst: Praktiker und Wissenschaftler lösen gemeinsam Probleme der Tagesheimschule in der DDR. In: Pädagogik 15 (1960), S. 178-181.

Drews, Ursula: Das Kind in der Unterstufenpädagogik der DDR – Unvollendetes Nachdenken über ein Konzept. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 294-256.

Drews, Ursula/Fuhrmann, Elisabeth: Fragen und Antworten zur Gestaltung einer guten Unterrichtsstunde. In: Pädagogik 37 (1982), S. 804-816.

Drobisch, Klaus: Deutsche Lehrer in der antifaschistischen Front. In: Hohendorf, Gerd/Musick, Barbara/Schreiter, Gerhard (Hrsg.): Lehrer im antifaschistischen Widerstandskampf der Völker. Studien und Materialien, 1. Folge. (Monumenta Paedagogica, Bd. XV). Berlin 1974, S. 252-260.

D-t (Deiters, Heinrich): Die Ostertagung deutscher Pädagogen 1955 in Eisenach. In: Pädagogik 10 (1955) 10, S. 468-475.

Dudek, Peter: „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen". Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945-1990). Opladen 1995.
- Gesamtdeutsche Pädagogik im Schwelmer Kreis. Geschichte und politisch-pädagogische Programmatik 1952-1974. München u. Weimar 1993.
- Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933. Opladen 1990.
- Peter Petersen: Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945-1950. Eine Fallstudie. (Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 4). Weinheim 1996.

Dudek, Peter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. (Zeitschrift für Pädagogik, 30. Beiheft.) Weinheim u. Basel 1993.

Ebert, Berthold: Das Wirken von Hans und Rosemarie Ahrbeck an der Universität Halle. In: Kirchhöfer/Uhlig. Frankfurt a.M. 2011, S. 187-197.

Ebisch, Sven/Ash, Mitchel G.: Psychologie an der Humboldt-Universität. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Selbstbehauptung einer Vision. (Geschichte der Universität Unter den Linden 1810 bis 2010, Bd. 6). Berlin 2010, S. 187-207.

Eckermann, Walther: Zur Frage der Verwirklichung der Einheit des Konkreten und Abstrakten im Unterricht der Grundschule. In: Pädagogik 9 (1954) 5, S. 337-354, u. 10 (1955) 10, S. 729-739 u. 10 (1955) 11, S. 809-820.

Eckert, Rainer: Die Humboldt-Universität im Netz des MfS. Die Debatte um die Stasi-Akten. In: Voigt, Dieter/Mertens, Lothar (Hrsg.): DDR-Wissenschaft im Zwiespalt zwischen Forschung und Staatssicherheit. (Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Bd. 45). Berlin 1995, S. 169-186.

- Verfolgung und Widerstand von Jugendlichen in der DDR der Siebziger und Achtzigerjahre. In: Jugend und Diktatur. Verfolgung und Widerstand in der SBZ/DDR. XII. Bautzen-Forum der Friedrich-Ebert-Stiftung, 4. und 5. Mai 2001. Dokumentation. (Bautzen-Forum, Bd. 12). Leipzig 2001, S. 49-58.

Editorial. In: Gamm, Hans-Jochen/Koneffke, Gernot (Red.): Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. (Jahrbuch für Pädagogik 1997). Frankfurt a.M., 1997, S. 9-13.

Eggert, Karl/Hoedt, Thea/Kraft, Johanna-Ruth: Pädagogische Erfahrungen der Lehrer und Erzieher – eine Fundgrube neuer Erkenntnisse für Pädagogen und pädagogische Wissenschaftler. In: Pädagogik 44 (1989), S. 73-74.

Eichhorn, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Wörterbuch der Marxistisch-leninistischen Soziologie. Berlin 1969.

Eichler, Wolfgang: Methodologische Fragen der Theoriebildung in der Allgemeinen Pädagogik der DDR. In: Krüger/Marotzki 1994, S. 96-115.

- Objekttheoretische Theorie der Allgemeinen Pädagogik in der DDR 1965-1990. In: Hoffmann/Neumann 1995, Bd. 2, S. 81-107.
- Wissenschaftliche Schulen in der Allgemeinen Pädagogik. Zur Erinnerung an Gerhard Stierand (1934-2005). In: Kirchhöfer/Uhlig 2011, S. 75-90.
- Zur methodologischen Diskussion in der DDR-Pädagogik während der zweiten Hälfte der 80er Jahre. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 95-114.

Eichler, Wolfgang/Heimberger, Horst/Meumann, Eberhard/Werner, Bernhard: Praktisches pädagogisches Handeln – Ausgangspunkt und Ziel pädagogischer Theorie. Bilanz der Diskussion zu theoretischen und methodologischen Fragen der Pädagogik. In: Pädagogik 39 (1984), S. 406-428.

Eichler, Wolfgang/Möller Heidemarie: Konzeptionelle Vorstellungen über die Entwicklung der Allgemeinen Pädagogik: Diskussion im Wissenschaftlichen Rat. In: Pädagogische Forschung 23 (1982) 4, S. 35-47.

Eichler, Wolfgang/Sladek, Horst (Hrsg.): Lange, Max-Gustav: Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft. Texte zur soziologischen Begründung der Pädagogik 1946-1950. (Gesellschaft und Erziehung, Bd. 3). Frankfurt a.M. u.a. 2007.

Eichler, Wolfgang Uhlig, Christa: Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. In: Dudek/Tenorth 1993, S. 115-126.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind Luise: Geschichte der Sonderpädagogik. München/Basel 2008.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind/Wachtel, Grit (Hrsg.): Zehn Jahre Sonderpädagogik und Rehabilitation im vereinten Deutschland. Neuwied u.a. 2000.

Engels, Friedrich: Dialektik der Natur. In: Marx, Karl/Engels Friedrich: Werke, Bd. 20. Berlin 1962, S. 305-568.

- Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 21. Berlin 1962, S. 259-307.

Engels, Friedrich/Marx, Karl: Zur Kritik der Politischen Ökonomie. Erstes Heft. In: Marx/Engels Werke, Bd. 13. Berlin 1961, S. 468-477.
Enquete-Kommission: Schlußbericht der Enquete-Kommission „Überwindung der Folgen der SED-Diktatur im Prozeß der deutschen Einheit". Deutscher Bundestag Drucksache 13/11000 vom 10.06.1998.
Entschulung der Schule? (Wortmeldungen 4). Berlin 1990.
Erklärung des Redaktionskollegiums zum Beschluss des Politbüros des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen vom 29. Juli 1952. In: Pädagogik 7 (1952) 11, S. 793-813.
Fatke, Reinhard/Scarbath, Horst (Hrsg.): Pioniere psychoanalytischer Pädagogik. Frankfurt a.M. 1995.
Fauser, Peter/John, Jürgen/Stutz, Rüdiger, unter Mitwirkung von Faludi, Christian (Hrsg.): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven. Stuttgart 2012.
Feldmann, Annette: Der vergessene Kongreß. Eine Studie zur geschichtspädagogischen Arbeit in der DDR am Fallbeispiel des IX. Pädagogischen Kongresses im Juni 1989. Regensburg 1996.
Fend, Helmut: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim 1974 u. ö.
Flach, Herbert: Pädagogische Tätigkeit und pädagogische Theorie. In: Pädagogik 38 (1983), S. 137-147.
Fischer, Alois: Deskriptive Pädagogik. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 15 (1914) 2, S. 81-95.
- Pädagogische Soziologie. In: Vierkandt, Alfred (Hrsg.): Handwörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1931, S. 405-425.
- Soziologische Pädagogik. In: Vierkandt 1931, S. 589-592.

Fischer, Dietrich: Die „Juristische Hochschule Potsdam". „Kaderschmiede" des ehemaligen Ministeriums für Staatssicherheit. In: Deutschland-Archiv 23 (1990) 12, S. 1891-1894.
Förster, Peter/Wiedemann, Manfred: Theoretische Fragen der Erziehung zur sozialistischen Arbeitshaltung. In: Pädagogik 17 (1962), S. 526-536.
Fragen des Zurückbleibens einzelner Schüler im Unterricht. Aus dem Bericht des Leipziger Kollektivs. In: Pädagogik 7 (1952) 9, S. 692-698.
Frankiewicz, Heinz: Technik und Bildung in der Schule der DDR, Berlin 1968.
Frankiewicz, Heinz/Brauer, Helmut, (Hrsg.): Kleine Pädagogische Enzyklopädie. Berlin 1960 u. 1963.
Franz, Manfred: A.S. Makarenko, der Hauspädagoge des sowjetischen Staatssicherheitsdienstes, und sein Konzept der kommunistischen Kollektiverziehung. In: Mothes, Jörn u.a. (Hrsg.): Beschädigte Seelen. DDR-Jugend und Staatssicherheit. Rostock 1996.
Freyer, H. u.a. (Hrsg.): Lexikon der Wirtschaft. Bildung Arbeit Soziales. Berlin 1982.
Friedrich, Walter: Jugendforschung in der DDR: Einige Probleme und Ergebnisse aus bildungspolitischer Sicht − Die Ausgrenzung der Jugendforschung durch das Volksbildungsministerium. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 190-202.
- (Hrsg.): Kritik der Psychoanalyse und biologistischer Konzeptionen. Berlin 1977.
- Zur Einleitung. In: Hennig, Werner/Friedrich, Walter (Hrsg.): Jugend in der DDR. Daten und Ergebnisse der Jugendforschung vor der Wende. Weinheim u. München 1991 S. 11-12.
- Zur inhaltlichen und methodischen Forschung am Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig. In: Brislinger, Evelyn/Hausstein, Brigitte/Riedel, Eberhard (Hrsg.): Jugend im Osten, Berlin 1997, S. 85-101.

Friedrich, Walter/Förster, Peter/Starke, Kurt (Hrsg.): Das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig 1966-1990. Geschichte, Methoden, Erkenntnisse. Berlin 1999.
Friedrich, Walter/Gerth, Werner: Jugend konkret. Leipzig 1984.
Fröde, Bernd/Jank, Birgit (Hrsg.): 10 Jahre danach – Sichten auf die schulische Musikpädagogik in der DDR. Probleme – Impulse – Initiativen. Essen 2002.
Froese, Leonhard: Die Sowjetisierung der deutschen Schule. Entwicklung und Struktur des mitteldeutschen Bildungswesens. (Das Pädagogische Gespräch). Freiburg/Basel/Wien 1962.

- Einführung. 40 Jahre Makarenko in Deutschland. In: Hillig 1967, S. 13-27.

Fröhlich, Rudi/Nehmer, Fred: Aktuelle Probleme der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft. In: Pädagogik 37 (1982), S. 686-692.

Fuchs, Jürgen: Bearbeiten, dirigieren, zuspitzen. Die „leisen" Methoden des MfS. In: Behnke, Klaus/Fuchs, Jürgen (Hrsg.): Zersetzung der Seele, 1995, S. 44-83.

- Unter Nutzung der Angst. Die „leise Form" des Terrors – Zersetzungsmaßnahmen des MfS. (BF informiert 2/1994, hrsg. vom Bundesbeauftragten für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik). Berlin 1994.

Führ, Christoph/Furck, Carl Ludwig (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI, 2: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München 1998.

Führ, Christoph/Mitter Wolfgang: Vorwort der Herausgeber. In: Deiters 1989, S. VII-X.

Galle, Helga/Galle, Werner: Unterrichtserfahrungen bei der weltanschaulichen Bildung und Erziehung unserer Schüler. In: Pädagogik 21 (1966), S. 672-683.

Gamm, Hans-Jochen: Zehn Thesen zum Materialismus in pädagogischer Absicht. In: Gamm, Hans-Jochen/Koneffke, Gernot (Red.): Mündigkeit. (Jahrbuch für Pädagogik) Frankfurt a.M. 1997, S. 17-30.

Gass-Bolm, Torsten: Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen 2005.

Gatzemann, Andreas: Die Erziehung zum „neuen" Menschen im Jugendwerkhof Torgau. Ein Beitrag zum kulturellen Gedächtnis. Berlin/Münster 2008.

Gegenstand und Aufgaben der Pädagogik. „Pädagogik" 9 (1954), S. 790-802.

Geißler, Gert: Das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule" in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Administrative Verfahren und Entscheidungsprozesse (mit einem Quellenanhang: Tagung bei der SMA, Abteilung Volksbildung in Karlshorst am 24. Und 25. Juni 1946). In: Banser, Gerhard/Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Schulreform 1946 in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Frankfurt a.M. 2017, S. S. 67-131.

- Das schulpolitische System der SBZ/DDR. In: Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich: Pädagogik und Herrschaft. Die parteilichen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse. Frankfurt a.M. 1996, S. 51-113.
- Die bildungspolitische Tendenzwende 1947-1949. In: Geißler/Wiegmann 1995, S. 41-68.
- Die Erziehungswissenschaftliche Diskussion. In: Geißler/Wiegmann 1995, S. 69-104.
- Dokumente und Personen. In: Geißler/Wiegmann 1995, S. 207-344.
- Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt a.M. u.a. 2000.
- Kurzbiographien. In: Geißler/Wiegmann, 1995, S. 303-325.
- Probleme der Entwicklung der pädagogischen Theorie in der gegenwärtigen Etappe der Gesellschaftsentwicklung. In: Pädagogik 41 (1986), S. 247-250.
- Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart. 2. akt. u. erw. Aufl. Frankfurt a.M. 2013.
- Zur Geschichte der empirischen Pädagogik in der DDR. In: Ritzi, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Beobachten – Messen – Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn 2010, S. 257-273.
- Zur Gründungsgeschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI). In: Geißler/Wiegmann 1996, S. 137-148.
- Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 6, S. 913-940. Nachdruck in: Geißler, Gert: Die Erziehungswissenschaftliche Diskussion 1955-1958. In Geißler/Wiegmann 1995, S. 69-104.
- Schulgeschichte in Deutschland. Frankfurt a.M. u.a. 2. Aufl. 2013.
- Zur Schulreform und zu den Erziehungszielen 1945-1947. In: Ebd. 1995, S. 25-40.

Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Köln u.a. 1996.

- “Das Sein verstimmt das Bewußtsein”. Zur gesellschaftspolitischen Funktionalisierung der Erziehung in der DDR-Gesellschaft. In Benner/Schriewer/Tenorth 1998, S. 225-247.
- Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.

Gerhard, Karl: Diltheys Lebensphilosophie und die Pädagogik. In: Pädagogik 2 (1947) 8, S. 14-24.
- Pankratowa, A.M.: Geschichte der UdSSR. Moskau 1947. In: Pädagogik 3 (1948) 8, S. 373-379.

Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965. In: Quellen zur Geschichte der Erziehung. Ausgewählt von Karl-Heinz Günther u.a. 8. Aufl. Berlin 1978, S. 539-546.

Geuter, Ulfried: Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt a.M. 1984.

Giesecke, Hermann: Erziehung als soziales Phänomen. Makarenko’s Kinder- und Jugendkolonien. In: Neue Sammlung, 36 (1996) 2, S. 303-323.

Gieseke, Jens: Der Mielke-Konzern. Die Geschichte der Stasi 1945-1990. München 2001; erw. Neuaufl. München 2006.
- Die hauptamtlichen Mitarbeiter der Staatssicherheit. Personalstruktur und Lebenswelt 1950-1989/90. Berlin 2000.

Gläser, Lothar: Die Rolle der sowjetischen Pädagogik beim Aufbau der deutschen demokratischen Schule und bei der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft auf dem Gebiet der heutigen Deutschen Demokratischen Republik (1945 bis 1949). Teil I. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 10 (1970), S. 93-188; Teil II in: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 11 (1971), S. 181-256.

Göldner, Diana: Oppositionelle Jugendliche zwischen Repression und Hoffnung. In: Deutschland-Archiv 35 (2002) 5, S. 815-823.

Göstemeyer, Karl-Franz: Sozialistische Pädagogik? Vorläufige Bemerkungen zum Widerstreit von Begabung, Bildsamkeit und Bestimmung in der theoretischen Pädagogik der DDR. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72 (1996) 1, S. 40-58.

Grammes, Tilmann: Sozialistische Erziehung in der DDR. Ziele, Institutionen, Wirkungen. In: Sander, Wolfgang/Steinbach, Peter (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Profile, Personen, Institutionen. Bonn 2014, S. 196-222.

Grammes, Tilman/Schluß, Henning/Vogler, Hans-Joachim: Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband. Wiesbaden 2006.

Grimm, Peter: Soziale Arbeit und Dunkelzelle. Mannschatz am Rauhen Haus. In: Horch und Guck 2 (2012) 76, S. 66-69 (auch: http://www.horch-und-guck.info/hug/archiv/2012-2013/heft-76/torgau/ (6.4.2021).

Griwatz, Martin/Walter, Karl-Heinz: Ergebnisse und Probleme der effektiven Gestaltung des Unterrichtsprozesses und die koordinierte Weiterentwicklung der Disziplinen der Unterrichtsforschung. Bericht über die 10. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. In: Pädagogik 40 (1985), S. 684-693.

Gruhle, Hans W.: Die Selbstbiographie als Quelle historischer Erkenntnis. In Palyi, Melchior (Hrsg.): Hauptprobleme der Soziologie. Erinnerungsausgabe für Max Weber, Bd. 1. München u. Leipzig 1923, S. 155-177.

Grundprobleme der deutschen Pädagogik. Ergebnisse aus den vier Arbeitskreisen beim DPZI zur Vorbereitung des V. Pädagogischen Kongresses. Hrsg. vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. (1. Beiheft der Pädagogik). Berlin 1956.

Grüttner, Michael/Hachtmann, Rüdiger/Jarausch, Konrad H./John, Jürgen/Middell, Matthias (Hrsg.): Gebrochene Wissenschaftskulturen. Universität und Politik im 20. Jahrhundert. Göttingen 2010.

Günther, Edgar: Theorie und Praxis der Entwicklung der Begabungen und Talente des Sowjetvolkes. In: Pädagogik 17 (1962), S. 171-180.

Günther, Karl-Heinz: Aufgaben und Probleme der Erziehungsforschung 1986-1990. In: Pädagogik 41 (1986), S. 380-387.

- Geschichte der Pädagogik in der DDR − Einige Anmerkungen aus der Erinnerung. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 115-133.
- Gesellschaftliche Bedingungen für Erziehung in der Gegenwart. In: Pädagogik 44 (1989), S. 196-206.
- Marx zum Problem der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung. In: Pädagogik 38 (1983), S. 4-9.
- Probleme der Ausbildung pädagogischer Wissenschaftler. Zehn Jahre Aspirantur am Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule. Wissenschaftliche Veranstaltung über Probleme des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens anläßlich des fünfzehnjährigen Bestehens des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts zu Berlin vom 28. September bis 3. Oktober 1964. Berlin 1964, S. 128-159.
- Rückblick nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990. Berlin-Buchholz 1998 (Manuskriptdruck).
- Rückblick nach Tagebuchnotizen aus den Jahren 1938 bis 1990. Zur Drucklegung ausgewählt und bearbeitet von Geißler, Gert. (Studien zur Bildungsreform, Bd. 41). Frankfurt a.M. 2002.
- Über pädagogische Traditionen. Aus Schriften und Reden zur Geschichte der Erziehung. Berlin 1988.
- (Hrsg.): Was eines Schulmeisters Amt sei. Kleiner Zitatenschatz über und für den Lehrer. Berlin 1990.
- Zu einigen ideologisch-theoretischen Grundproblemen der marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR. In: Pädagogik 24 (1969), S. 1130-1146.
- Zu einigen Problemen der Erziehungsforschung. Referat auf der 3. Plenartagung der APW. In: Pädagogik 36 (1981), S. 880-893.
- Zum Zusammenhang von analytischer Arbeit und Weiterentwicklung der Theorie in den pädagogischen Disziplinen. In: Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften, 8. Session: Theoretische und methodologische Grundlagen, Erfahrungen und Aufgabenstellungen für die analytische Arbeit in den pädagogischen Wissenschaften. Berlin 1986, S. 141-146.

Günther, Karl-Heinz (Leiter)/Kirchhöfer, Dieter/Neubert, Gerhard/Döbert, Hans/Steiner, Irmgard/Scholz, Günter: Diskussionsmaterial. Bilanzmaterial zu ausgewählten Problemen der kommunistischen Erziehung. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Dienstsache 748 BG 100/386/88). Berlin 1988.

Günther, Karl-Heinz/König, Helmut/Schulz, Rudi: Vorbemerkungen. In: Alt, Robert: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule". In: Alt 1975, S. 67-68.

Günther, Karl-Heinz/Schulz, Rudi: Dank und Glückwunsch unserem Genossen Robert Alt. In: Deutsche Lehrerzeitung (1975) 35, S. 6.

Günther, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. 1. Aufl. Berlin 1957; 13. Aufl. Berlin 1982; 14. u. 15. Aufl. Berlin 1987; 16. Aufl. Berlin 1988.

Günther, Karl-Heinz u.a.: Grundlinien der „Geschichte der Erziehung". In: Pädagogik, 4. Beiheft 1974. Berlin 1974.

Günther, Karl-Heinz u.a. (Hrsg.): Quellen zur Geschichte der Erziehung. 8. bearb. Aufl. Berlin 1978.

Günther, Karl-Heinz/Uhlig, Gottfried: Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1968. Berlin 1969.
- Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1971. Berlin 1974.

Günther-Schellheimer, Edgar: Eine besondere pädagogische Schule: Die Makarenkofreunde. In: Kirchhöfer/Uhlig 2011, S. 247-254.
- Makarenko in meinem Leben. Ein Beitrag zur Makarenko-Rezeption in der DDR und im geeinten Deutschland. Berlin 2005.
- Zur Makarenko-Rezeption. In: Adam, Horst (Hrsg.): Kritische Pädagogik. Fragen, Versuch von Antworten Bd. II. Rosa-Luxemburg-Stiftung. Gesprächskreis Politische Bildung Arbeitskreis «Kritische Pädagogik». Berlin 2014, S. 120-135.

Habrecht, Rudolf: Aufgaben − Probleme − Perspektiven der pädagogischen Forschung und Lehre. In: Pädagogik 21 (1966), S. 554-564.

Hackel, Walter: Weiskopf, F.C.: Verteidigung der deutschen Sprache. Berlin 1955. In: „Pädagogik" 11 (1956) 7, S. 556.

Häder, Sonja: Hans Ahrbeck; Rosemarie Ahrbeck-Wothge; Bildungsbürgertum. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE), Bd. 1. Bad Heilbrunn 2012.

- Kollektiver Protest. Das „Memorandum der Pädagogischen Fakultäten in der DDR zur Lehrerbildung" vom 9.12.1953 im Kontext der Ereignisse vom Juni 1953. In: Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Am Rande des Bankrotts ...": Intellektuelle und Pädagogik in Gesellschaftskrisen der Jahre 1953, 1956 und 1968 in der DDR, Ungarn und der CSSR. Hohengehren 2004, S. 39-67.
- Subjektformen, Subjektivierungsprozesse und Beziehungsgeflechte. Elisabeth Sträter/Ahrbeck (1892-1961) und Rosemarie Wothge/Ahrbeck (1926-1981) − erste und zweite Ehefrau des Pädagogen Hans Ahrbeck (1890-1981). In: dies./Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): An der Seite gelehrter Männer. Frauen zwischen Emanzipation und Tradition. Bad Heilbrunn 2017, S. 185-224.
- Sozialporträt der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle-Wittenberg von ihrer Gründung 1946/47 bis zu ihrer Auflösung 1955. Strukturwandel vs. bürgerliche Kontinuität. In: Hübner, Peter (Hrsg.): Eliten im Sozialismus. Beiträge zur Sozialgeschichte der DDR. Köln/Weimar/Wien 1999, S. 381-403.
- Theorie und Empirie in den Forschungen der APW – Vorgaben, Ambitionen, und Sackgassen. In: Häder/Wiegmann 2007, S. 141-173.

Häder, Sonja/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim 1997.

Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spanungsfeld von Wissenschaft und Politik. Frankfurt a.M. 2007.

Hahn, Erich: Historischer Materialismus und marxistische Soziologie. Studien zu methodologischen und erkenntnistheoretischen Grundlagen der soziologischen Forschung. Berlin 1968.

- Theoretische Probleme der marxistischen Soziologie. Köln 1974.

Hausten, Hans-Joachim: Auswertung der Konferenz der Gesellschaftswissenschaftler der Deutschen Demokratischen Republik für die weitere Erforschung der Persönlichkeitsentwicklung. In: Pädagogik 27 (1972), S. 278-286.

Heimann, Paul: Darwinismus und Schule. Naturkundliche Unterrichtsprobleme im Spiegel der Sowjetpädagogik. In: Pädagogik 2 (1947) 4, S. 18-22.

- Mensch und Umwelt im Geographieunterricht. Probleme und Erfahrungen im Spiegel der Sowjetpädagogik. In: Pädagogik 2 (1947) 5, S. 10-14.

Heimberger, Horst: Kernproblem: Wie die Theorie entwickelt, dargestellt und gelehrt wird. Bericht über eine Diskussion. In: Pädagogik 37 (1982), S. 630-638.

Heinze, Carsten: Erziehungswissenschaft und pädagogisches Wissen. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter /Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Historische Bildungsforschung: Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. München 2021, S. 365-372.

Heinze, Carsten/Horn, Klaus-Peter: Zwischen Primat der Politik und rassentheoretischer Fundierung − Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus. In: Horn, Klaus-Peter/Link, Jörg-W. (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus – Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn 2011, S. 319-339.

Heinzig, Walter: Nutzung von Forschungsergebnissen und Erfahrungen pädagogischer Neuerer in der Schulpraxis. In: Pädagogik 20 (1965), S. 728-730.

Helmchen, Jürgen: Die Pädagogik und das Bildungssystem der DDR im Spiegel der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen DDR-forschung und der DDR-Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Diss. Oldenburg 1981, Masch. Ms. 1981.

Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim 1993.
- Bildung. Ein Essay. Weinheim 1996.

Hentschel, Günter: Tätigkeitskonzept der Psychologie und Persönlichkeitsentwicklung. In: Pädagogik 43 (1988), S. 141-149.

Herrmann, Albrecht: Bedingungen der Herausbildung sozialistischer Überzeugungen. In: Pädagogik 28 (1973), S. 371-375.

Henningsen, Jürgen: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien. (Neue pädagogische Bemühungen, Bd. 87). Essen 1981.

Herbst, Jürgen: The Communist Bourgeois as Victim. Paedagogica historica, 40 (2004) 3), S. 335-339.

Hertzsch, Ulrich: Pädagogik und Soziologie im Werk Alfred Vierkandts. Eine Untersuchung seiner Gruppentheorie. 2. Aufl., Rheinfelden/Berlin 1993.

Hesse, Alexander: Die Professoren und Dozenten der preußischen Pädagogischen Akademien (1926-1933) und Hochschulen für Lehrerbildung (1933-1941). Weinheim 1995.

Hillig, Götz: Anton Semenovič Makarenko – ein Nicht-Kommunist im Dienst der sowjetischen Sicherheitsorgane. In: Jahrbuch für Forschungen zur Geschichte der Arbeiterbewegung. 3 (2005), S. 48-63.
- Der andere Makarenko. Ergebnisse einer biographisch-historischen Untersuchung. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 1, S. 121-137.
- (Hrsg.): Makarenko in Deutschland 1927-1967. Texte und Berichte. Mit einer Einführung von Leonhard Froese. (Beiträge zur vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 1). Braunschweig 1967.
- Makarenko und der Stalinismus. Überlegungen und Kommentare zu einem strittigen Thema. In: Neue Sammlung 36 (1996) 2, S. 287-301.
- Zu den Voraussetzungen der Kanonisierung Makarenkos. In: Bildung und Erziehung 54 (2001) 1, S. 39-53.
- Sankt Makarenko. Zur Editionspraxis der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR/ UdSSR (1950-1983). (Opuscula Makarenkiana, Bd. 4). Marburg 1984.
- Zum Verhältnis der DDR-Pädagogik zu Makarenko. In: Hillig 1967, S. 471-485.

Hillig, Götz/Weitz, Siegfried (Red.): Internationales Makarenko-Symposion 1989. 28. April-2. Mai im Schloß Rauischholzhausen. Der Stand und die Perspektiven der Makarenko-Forschung. Thesen und Referate. Marburg 1989.

Himmelstein, Klaus (Hrsg.): Otto Koch − Wider das deutsche Erziehungselend. Versuche eines Schulreformers. Frankfurt a.M. u.a. 1992.

Hinweise auf Bücher und Zeitschriften. In: Pädagogik 4 (1949) 11, S. 48-51.

Hoffmann, Dietrich: Zur Bedeutung pädagogischer Bilanzen – und ihrer Wirkungen auf die Bildungspolitik. In: Hoffmann/Döbert/Geißler 1999, S. 267-286.

Hoffmann, Dietrich/Döbert, Hans/Geißler, Gert (Hrsg.): Die „unterdrückte" Bilanz. Weinheim 1999.

Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965); Bd. 2: Divergenzen und Konvergenzen (1965-1989); Bd. 3: Die Vereinigung der Pädagogiken (1989-1995). Weinheim 1994/1995/1996.

Hofmann, Jan/Tiedtke, Michael: Thesen zur Erziehungsauffassung. Versuch einer Alternative. In: Land, Rainer (Hrsg.): Aufbruch in die Zukunft. Junge Wissenschaftler zu Gesellschaft und Erziehung. (Wortmeldungen, Bd. 1). Berlin 1990, S. 130-176.

Hoffmann, Julius: Jugendhilfe in der DDR. Grundlagen, Funktionen und Strukturen. München 1981.

Hofmann, Franz: Allgemeinbildung. Eine problemgeschichtliche Studie. Berlin 1966, Nachdruck Köln 1973.

- Erziehungsweisheit Paedagogia Pädagogik. Ein Versuch zur Geschichte der pädagogischen Theorie. Berlin 1976.
- Pädagogische Wissenschaft. Erkundungen ihrer historischen Dimension. In: Steinhöfel 1993, S. 9-26.
- Studien zur Geschichte der bürgerlichen Didaktik. Berlin 1989.

Hofmann, Hans-Georg: Aufgaben und Probleme der Realisierung des Perspektivplanes der pädagogischen Forschung in den Jahren 1971/72. In: Pädagogik 26 (1971), S. 482-494.
- Aufgaben und Wege zur Realisierung des Perspektivplans der pädagogischen Forschung in den Jahren 1971-1975. In: Pädagogik 25 (1970), S. 1119-1133.
- Aus der Arbeit des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. In: Pädagogik 11 (1956) 12, S. 964-965.
- Zur pädagogischen Forschungsarbeit in unserer Republik. In: Pädagogik 11 (1956) 10, S. 793-798.

Hofmann, Hans-Georg/Lindner, Heinz: Die Anwendung der Wissenschaftspolitik der SED bei der Realisierung des Perspektivplans der pädagogischen Forschung 1971 bis 1975. In: Pädagogik 26 (1971), S. 357-369.

Hohendorf, Gerd: Die Gründung der Pädagogischen Fakultäten – ein Wendepunkt in der Geschichte der deutschen Lehrerbildung. In: 40 Jahre Lehrerbildung – 40 Jahre Schulreform in der DDR. Hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 1987 [Manuskriptdruck], S. 7-24.
- Heinrich Deiters – 1887 bis 1966. Im Innersten ergriffen, keine Mühe scheuend. In: Hohendorf, Gerd/König, Helmut/Meumann, Eberhard (Hrsg.): Wegbereiter der neuen Schule. Berlin 1989, S. 55-61.
- Vier Jahrzehnte Bildungsgeschichte in der DDR – miterlebt und mitgestaltet. In: Hohendorf, Ruth und Gerd: Diesterweg verpflichtet. Beiträge zur deutschen Bildungsgeschichte. Frankfurt a.M. 1994, S. 349-373.

Hohendorf, Ruth u. Gerd: Heinrich Deiters. Ein Leben der Bewahrung und Bewährung. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 27 (1967). Berlin, S. 306-320.
- Heinrich Deiters zur Bewahrung und zur Pflege des progressiven Erbes − Ein Beitrag über die Anfänge der Geschichte der Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 29 (1989). Berlin, S. 85-106.

Honecker, Margot: Auch wir Pädagogen stellen uns der Herausforderung dieses Jahrzehnts. Für jeden Schüler den besten Start ins Leben sichern. In: Pädagogik 37 (1982), S. 449-485.
- Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. In: Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): VIII. Pädagogischer Kongreß der Deutschen Demokratischen Republik vom 18. Bis 20. Oktober 1978. Protokoll. Berlin 1979, S. 56-118. Auch in: Honecker Margot: Der gesellschaftliche Auftrag unserer Schule. Referat auf dem VIII. Pädagogischen Kongress. In: Pädagogik 33 (1978), S. 868-916.
- Gesellschaftliche Entwicklung und Erziehung. In: Neuner, Gerhart (Hrsg.): Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten, Erfahrungen und Erkenntnisse der II. Konferenz der Pädagogen Sozialistischer Länder. Berlin 1976, S. 21-25.
- Der Lehrer und die sozialistische Schule der Gegenwart. In: Pädagogik 37 (1982), S. 1-8.
- Die Schulpolitik der SED und die wachsenden Anforderungen an den Lehrer und die Lehrerbildung. In: Pädagogik 41 (1986), S. 2-37.
- Festansprache des Ministers für Volksbildung. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule. Wissenschaftliche Veranstaltung über Probleme des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens anläßlich des fünfzehnjährigen Bestehens des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts zu Berlin vom 28. September bis 3. Oktober 1964. Berlin 1964, S. 10-26.
- Für die Praxis forschen − aus der Praxis lernen. In: Pädagogik 25 (1970), S. 1100-1105.
- Unsere Jugend zu guten Kommunisten erziehen. Diskussionsbeitrag auf dem IX. Parteitag der SED. Protokoll. Berlin 1976.

- Unsere Schule erzieht Streiter für Sozialismus und Frieden. Diskussionsrede von Margot Honecker, Minister für Volksbildung, auf der 9. Tagung des Zentralrates der FDJ. In: Pädagogik 39 (1984), S. 177-192.
- Unser sozialistisches Bildungssystem – Wandlungen, Erfolge, neue Horizonte. Referat auf dem IX. Pädagogischen Kongress der DDR am 13. Juni 1989. In Organisationsbüro (Hrsg.): Bulletin 2. Berlin 1989. S. 2-39.
- Zu einigen Problemen der pädagogischen Wissenschaft bei der weiteren Realisierung der schulpolitischen Aufgaben. In: Pädagogik 29 (1974), S. 305-330. Auch in: Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1974, S. 262-301.

Hönigswald, Richard: Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe. Eine kritische Untersuchung. Stuttgart 1913.

Horn, Klaus-Peter: „Die Hauptsache ist, daß ein deutlicher Protest erfolgt". Die ‚Strafversetzung' Ernst Kriecks 1931 im Kontext. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 8 (2002), S. 289-320.
- Erziehungswissenschaft. In: Krohn, Claus-Dieter u.a. (Hrsg.): Handbuch der deutschsprachigen Emigration. Darmstadt 1997, Sp. 721-736.
- Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn 2003.
- Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus. Selbstbehauptung, Anpassung, Funktionalisierung. Weinheim 1996.

Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Kos, Olaf: Die Sektion Pädagogik F.A.W. Diesterweg 1968-1991. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Stuttgart: 2002, S. 271-290.

Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe: Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 1 u. 2. Bad Heilbrunn 2012.

Horn, Klaus-Peter/Ogasawara, Michio/Sakakoshi, Masaki (Hrsg.): Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich. Bad Heilbrunn 2006.

Horn, Klaus-Peter/Tenorth, Heinz-Elmar: Remigration in der Erziehungswissenschaft. In: Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch, Bd. 9 (1991), S. 171-195.

Hummel, Albrecht: Untersuchungen über eine rationelle Aneignung bewegungstechnischer Kenntnisse und bewegungsanalytischer Fähigkeiten sowie deren Bedeutung für eine Erhöhung der Wirksamkeit der sportpraktischen Ausbildung künftiger Sportlehrer. Theorie und Praxis der Körperkultur. Berlin 1976.

Huschner, Anke: „Schulpolitisch abrechnungspflichtige Forschung" und „Forschung, die in der Forschung selbst zu verantworten ist". Probleme der Forschungspraxis an der APW. In: Häder/Wiegmann 2007, S. 175-206.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt a.M. 5. Aufl. 1995.

Jahnke, Karl Heinz u.a.: Geschichte der Freien Deutschen Jugend. Berlin 1982.
- Geschichte der Freien Deutschen Jugend. Chronik. 2. Aufl. Berlin 1978.

Jarausch, Konrad H.: Die Vertreibung der jüdischen Studenten und Professoren von der Berliner Universität unter dem NS-Regime. Berlin 1993.
- Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (1998) 20, S. 33-46.

Jergus, Kerstin: ‚Postkoloniale' Erziehungswissenschaft(en)? Eine Skizze zum Doing Theory im Feld der (ost-) deutschen Erziehungswissenschaft nach 1990. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn 2017, S. 297-311.

Jessen, Ralph: Die Aporien der sozialistischen „Normalwissenschaft". In: Häder/ Wiegmann 2007, S. 221-226.

Jessipow, B.P.: Das Problem des Kollektivs und Fragen der Erziehung der Schüler zur Disziplin im Lichte der Lehre A.S. Makarenkos. (Beiträge zur Kollektiverziehung in der Schule, Heft 15). Berlin 1956.

- Pädagogik. Lehrbuch für Einrichtungen zur Ausbildung von Lehrern der unteren Klassen. Berlin 1971.

Makarenko, sein wirken und seine pädagogischen lehren. In: Pädagogik 2 (1947) 8, S. 25-29.

Jessipow, B.P./Gontscharow, N.K.: Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten. Übersetzt nach der 3. vermehrten und verbesserten Ausgabe. Berlin 1952; übersetzt nach der 5. verbesserten und ergänzten Ausgabe. Berlin 1954.

Jurgeleit, Fred: Zu den Aufgaben der pädagogischen Wissenschaften bis 1980. Bericht über den Verlauf der 2. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogik 31 (1976), S. 225-238.

Kaack, Heike: Der IX. Pädagogische Kongress am Ende der DDR. Frankfurt a.M. 2016.

Kabaum, Marcel: Milieutheorie deutscher Pädagogen (1926 - 1933). Pädagogische Soziologie bei Walter Popp, Adolf Busemann und Max Slawinsky. Würzburg 2013.

Kaiser, Hans: Polytechnische Bildung in der DDR − ein wesentliches Element zur Realisierung der Lehre von Karl Marx über die Persönlichkeitsentwicklung. In: Pädagogik 38 (1983), S. 373-382.

Kaiser, Hans/Ortmann, Werner: Erkenntnistheoretische Probleme der Unterrichtsgestaltung. In: Pädagogik 27 (1972), S. 47-52.

Kath, Werner/Manthey, Hubert: Zur Frage der „Pädagogischen Tatsachenforschung" an der Universität Jena. Eine kritische Stellungnahme. In: Pädagogik 8 (1953) 2, S. 144-155.

Kaufmann, Hans Bernhard/Lütgert, Will u.a.: Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Weinheim/Basel 1991.

Keim, Wolfgang: Vorwort des Herausgebers. In: Günther 2002, S. IX.

Keim, Wolfgang/Weber, Norbert H. (Hrsg.): Reformpädagogik in Berlin – Tradition und Wiederentdeckung. Frankfurt a.M. u.a. 1998.

Kelbert, Heinz: Bemerkungen zur Lehreraktivisten-Tagung in Berlin. In Pädagogik 4 (1949) 4, S. 171.

- Die nächsten Aufgaben der „Pädagogik". In: Pädagogik 4 (1949) 5, S. 218-224.
- Über die Verallgemeinerung der Schulpraxis. In: Pädagogik 8 (1953), S. 814-840.

Kell, Adolf/Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.): Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern. Weinheim 1997.

Kemnitz, Heidemarie: Anton Makarenko. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Bd. 2. München 2003, S. 152-168.

Kerbs, Diethart/Linse, Ulrich: Gemeinschaft und Gesellschaft. In: Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal 1998, S. 155-159.

Kersting, Christa: Zwischen Wissenschaft und Politik. Die pädagogischen Fakultäten in der SBZ und DDR von 1945 bis 1955. In: Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education (1998) 3, S. 505-535.

- Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn 2008.

Kienitz, Werner: Zur Weiterentwicklung des Verhältnisses von Einheitlichkeit und Differenziertheit. In: Pädagogik 44 (1989), S.17-27.

Kippenberg, Hans G., i. Zus. m. Schilm, Petra (Hrsg.): Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Die Wirtschaft und die gesellschaftlichen Ordnungen und Mächte. Nachlaß. 2. Teilband: Religiöse Gemeinschaften. (Max Weber Gesamtausgabe MWG I/22-2) Tübingen 2001.

Kirchhöfer, Dieter: Abschied von Individualität – das Paradigma der Individualität in der sozialistischen Erziehungswissenschaft. In: Steinhöfel 1993, S. 103-119.

- Affirmation und/oder Negation in den Erziehungswissenschaften der DDR − Verlust der kritischen Dimension einer Theorie. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 37-52.
- Das Konzept der Humanontogenetik K.-F. Wessels. In: Kirchhöfer Uhlig 2011, S. 257-267.

- Der Mythos der allseitig entwickelten Persönlichkeit In: Dietrich Hoffmann u.a. (Hrsg.): Mythen und Metaphern, Slogans und Signets. Erziehungswissenschaft zwischen literarischem und journalistischem Jargon. Hamburg 2007, S. 39-48.
- Distanz und Nähe zur Anthropologie in den DDR-Erziehungswissenschaften. In: Hoffmann/Neumann 1994, S. 308-326.
- Humanontogenetik und Pädagogik. In: Diesner, Thomas/Ketting, Michael/Scupin, Olaf/Wessel, Andreas (Hrsg.): Humanontogenetik. Interdisziplinäre Theorie und Brücke in die Praxis. Berlin 2017, S. 81-92
- Ideologie und Werte in der Erziehung. Einheit 44 (1989) 2, S. 118-123.
- Zum dialektischen Verständnis von Erziehung. Pädagogik 44 (1989) 2, S. 206-214.
- Zum Verhältnis von Individualität und Kollektivität in der kommunistischen Erziehung. In: Pädagogik 41 (1986) 5, S. 369-379.
- Zum Wissenschaftsverständnis der APW. In: Häder/Wiegmann 2007, S. 207-218.

Kirchhöfer, Dieter/Wessel, Karl-Friedrich: Erziehungs- und Bildungsphilosophie in der DDR. In: Benner/Lenzen 1991, S. 55-77.

Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): „Verordnete" Einheit versus realisierte Vielfalt. Wissenschaftliche Schulenbildung in der Pädagogik der DDR. Frankfurt a.M. 2011.

Klaus, Georg/Buhr, Manfred (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 11. Aufl. Leipzig 1975.

Klein, Helmut: Heinrich Deiters als Bildungspolitiker. In: Krüger, Edeltraud (Bearb.): Heinrich Deiters. Bildungspolitiker – Lehrerbildner – Pädagoge. Heinrich Deiters zum 100. Geburtstag. (Beiträge zur Geschichte der Humboldt-Universität zu Berlin, Nr. 18. Berlin 1987, S. 5-14.

Klein, Helmut u.a. (Red.): Didaktik. Unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in den Klassen 1 bis 4 der deutschen demokratischen Schule. Berlin 1956.

Klein, Helmut Leiter des Autorenkollektivs: Humboldt-Universität zu Berlin. Überblick 1910-1985. Berlin 1985.

Klemperer, Victor: LTI. Notizbuch eines Philologen. Leipzig 1980.

Klenner, Hermann: Das Recht auf Bildung als Menschen-, Völker- und Bürgerrecht. Ein Überblick. In: Banse/Kirchhöfer/Uhlig 2017, S. 15-48.

Klingberg, Lothar: Bemerkungen zu Gerhart Neuners Beiträgen in der Pädagogik 5 und 6/1980, insbesondere zu „Konstruktive Synthese − wichtige Richtung pädagogischen Denkens und Forschens". In: Pädagogik 36 (1981), S. 641-643.
- Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin 1972.
- Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterricht. Berlin 1990.
- Problemgeschichtliche Aspekte der Kategorie Lehren. In: Päd. Hochschule Karl-Liebknecht Potsdam 32(1988), 4, S. 61-71.
- Über das Prinzip der Einheit von Theorie und Praxis im Unterrichts- und Erziehungsprozess. In: „Pädagogik" 14 (1959), S. 274-282.
- Unterrichtsprozeß und didaktische Fragestellung. Studien und Versuche. 1. Aufl. 1982; 3. Aufl. Berlin 1986.
- Zur pädagogischen Theorie-Praxis-Beziehung. In: „Pädagogik" 38 (1983), S. 613-618.
- Zur Problematik des pädagogischen Begriffs „Führen" in allgemein-didaktischer Sicht. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 223-244.

Klingberg, Lothar/Paul, Hans-Georg/Wenige, Horst/Winke, Günter: Abriß der Allgemeinen Didaktik. Berlin 1965.

Kluge, Gerhard/Meinel, Reinhard: MfS und FSU. Das Wirken des Ministeriums für Staatssicherheit an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Erfurt 1997.

Knabe, Hubertus: „Weiche" Formen der Verfolgung in der DDR. Zum Wandel repressiver Strategien in der Ära Honecker. In: Deutschland-Archiv 30 (1997) 5, S. 709-719.

Kobelt, Karl: Anton Makarenko – Ein Stalinistischer Pädagoge: Interpretationen auf dem Hintergrund der Russisch-Sowjetischen Bildungspolitik. Frankfurt a.M. u.a. 1996.

Koch, Hans: Ästhetische Kultur und kommunistische Erziehung. In: Ders.: Kulturfortschritt im Sozialismus. Berlin 1986, S. 243-261.
Kocka, Jürgen: Eine durchherrschte Gesellschaft. In: Kaelble, Hartmut/Kocka, Jürgen/Zwahr, Hartmut (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart 1994, S. 547-553.
Kolbanowaski, W.: Die Psychologie der Persönlichkeit in den Schriften A.S. Makarenkos. In: Pädagogik 5 (1950) 9, S. 22-31.
Köllner, Fridubert: Über die Vereinigung des Unterrichts mit produktiver Arbeit. Erfahrungen der Ernst-Thälmann-Schule in Ruhla. In: Pädagogik 13 (1958), S. 281-286.
Kommunistische Erziehung. In: Laabs, Hans-Joachim u.a. 1987, S. 206-207.
Kompaß, Josef: Tage der pädagogischen Lesungen 1964. In: Pädagogik 19 (1964), S. 947-949.
- Kolloquium des DPZI zur sozialistischen Erziehungstheorie. In: Pädagogik 21 (1966), S. 276-278.
König, Gerhard: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Fachmethodik. In: Pädagogik 11 (1956) 3, S. 194-198.
König, Helmut: Robert Alt 1905 bis 1978. Erziehung und Gesellschaft – Grundthema seiner wissenschaftlichen Arbeit. In: Hohendorf, Gerd /König, Helmut/Meumann, Eberhard (Hrsg.): Wegbereiter der neuen Schule. Berlin 1989, S. 31-38.
König, Helmut: Entdeckungsreise zur „pädagogischen Provinz“. In: Pädagogik 21 (1966), S. 871-883.
- Pädagogische Probleme − problematische Pädagogik. In: Pädagogik 19 (1964), S. 521-538.
Korn, Klaus: Ökonomisch denken − bewusst produzieren. In: Pädagogik 19 (1964), S. 553-562.
Koroljew, F.F.: Neue Fragen für die pädagogische Wissenschaft. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule 1964, S. 160-176.
Kossakowski, Adolf: Aktuelle Probleme der Persönlichkeitspsychologie. In „Psychologische Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung in der sozialistischen Gesellschaft. In:Pädagogik 31 (1976), Beiheft 1/1976, S. 1-10.
- Die pädagogische Psychologie der DDR im Spannungsfeld zwischen indoktrinierter Forschung und bildungspolitischen Forderungen. In: Cloer/Wernstedt 1994, S. 205-218.
- Zwei entgegengesetzte Positionen in der DDR-Pädagogik. In: Marxistisches Menschenbild – eine Utopie? Hrsg. von der Marx-Engels-Stiftung e.V. Köln 1993, S. 111-114.
Kossakowski, Adolf/Kühn, Horst: Pädagogische Psychologie im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft. Frankfurt a.M. 2010.
Kossakowski, Adolf u.a. (Red.): Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß. 2. Aufl. Berlin 1980.
Kowalczuk, Ilko-Sascha: Die Humboldt-Universität zu Berlin und die Staatssicherheit. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Sozialistisches Experiment und Erneuerung in der Demokratie – die Humboldt-Universität zu Berlin 1945-2010. (Geschichte der Universität Unter den Linden, 1810 bis 2010, Bd. 3). Berlin 2012, S. 437-555.
- Stasi konkret. Überwachung und Repression in der DDR. Bonn 2013.
- „Wer sich nicht in Gefahr begibt …“. Protestaktionen gegen die Intervention in Prag und die Folgen von 1968 für die DDR-Opposition. In: Henke, Klaus-Dietmar/Steinbach, Peter/Tuchel, Johannes (Hrsg.): Widerstand und Opposition in der DDR. Köln u.a. 1999, S. 257-277.
Krapp, Gotthold: Autorreferat: Der Gedanke der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit und der Gedanke der polytechnischen Bildung bei Karl Marx und Friedrich Engels. In: „Pädagogik“ 11 (1956), S. 701-707.
- Bildung. In: Frankiewicz, Heinz u.a. 1963, S. 122-126.
- Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung. Berlin 1958.
Kreisel, Marina/Oehme, Viola: Methodiker des Muttersprachunterrichts und ihre Versuche fachdidaktischer Modellierungen. In: Kirchhöfer/Uhlig 2011, S. 153-184.

Kreße, Erhard: Die sozialistische Produktion und der Inhalt der Allgemeinbildung. Eine neue Methode zur Bestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung im Biologieunterricht. In: Pädagogik 13 (1958), S. 571-580.
Krieck, Ernst: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- Die Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Antrittsvorlesung an der Pädagogischen Akademie zu Frankfurt a.M. In: Erziehung und Bildung 10 (1929) 1, S. 1-4.
- Grundriß der Erziehungswissenschaft. Fünf Vorträge. Leipzig 1933.

Krönig, Waldemar/Müller, Klaus-Dieter: Anpassung Widerstand Verfolgung. Hochschule und Studenten in der SBZ und DDR 1945-1961. Köln 1994.
Krönig, Waldemar/Müller, Klaus-Dieter: Der Greifswalder Studentenstreik 1955. In: Deutschland-Archiv 27 (1994) 5, S. 517-525.
Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen 1994.
Kühn, Heidemarie: Mädchenbildung in der DDR? Wahrnehmungen und Reflexionen eines nicht existenten Themas. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 81-102.
- Zur ideologisch-theoretischen Begründung der faschistischen Bildungspolitik und Pädagogik durch Alfred Baeumler. Diss. paed., Humboldt-Universität zu Berlin 1984.

Kühn, Horst: Die Entwicklung der Schüler beim Lernen und Arbeiten. In: Pädagogik 38 (1983), S. 30-42.
- Pädagogische Psychologie im Spannungsfeld von Politik und Wissenschaft. Frankfurt a.M. u.a. 2010.

Kunstreich, Timm (Hrsg.): Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit, Band II: Blicke auf die Jahre 1955, 1970 und 1995 sowie ein Rückblick auf die Soziale Arbeit in der DDR (von Eberhard Mannschatz). Impulse – Werkstatt Fachhochschule. Bielefeld 1997/2014.
- „Ihr wollt unser Bestes? Ihr kriegt es nicht!“ Notate zur Abschaffung der Heimerziehung. In: Widersprüche 33 (2013) 129, S. 93-116.
- Was ist heute kritische Soziale Arbeit? In: Adam 2014, S. 77-88.

Kunze, Reinhold: Zur Bestimmung des Gegenstandes der Pädagogik. „Pädagogik“ 11 (1956), S. 869-873.
Kurella, Alfred: Der ganze Mensch. Berlin 1969.
Kurz, Otto-Ernst: Kritische Einschätzung der Arbeit des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts im Jahre 1953. In: Pädagogik 9 (1954) 2, S. 69-77.
Kurze, Manfred/Lechner, Hansjoachim: Aktivierung schöpferischen Lernens durch wirksames, methodisch variantenreiches Problemstellen. In: Pädagogik 35 (1980), S. 974-983.
Kuczynski, Jürgen: Memoiren. Die Erziehung des J. K. zum Kommunisten und zum Wissenschaftler. Berlin/Weimar 1973/1981.
- Ein linientreuer Dissident. Memoiren 1945-1989. Berlin/Weimar 1992.

Laabs, Hans-Joachim: Die Entwicklung der Volksbildung in der Rumänischen Volksrepublik. In: Pädagogik 8 (1953) 8, S. 602-611.
- Fünf Jahre Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. In: Pädagogik 9 (1954) 9, S. 617-629.
- Robert Alt – 50 Jahre. In: Pädagogik 10 (1955) 9, S. 649-651.

Laabs, Hans-Joachim u.a. (Hrsg.): Pädagogisches Wörterbuch. Berlin 1987.
Lange, Max-Gustav: Bemerkungen zur pädagogischen Tatsachenforschung. Stellungnahme zu Hans Mieskes‘ „Pädagogische Forschung“. In: Pädagogik 4 (1949) 9, S. 430-434.
- Denken und Handeln in der Erziehung. In: Pädagogik 2 (1947) 2, S. 65-75.
- Die Hauptrichtungen der modernen deutschen Gesellschaftswissenschaft (Teil II). „Pädagogik“ 2 (1947) 8, S. 29-37.
- Nachwort der Redaktion. In: Pädagogik 4 (1949) 5, S. 224-226.
- Nochmals: Theorie und Praxis in der Pädagogik. Auch ein Beitrag zum Problem der Lehrerbildung. In: Pädagogik 3 (1948) 7, S. 289-296.

- Soziologische bemerkungen zur deutschen jugendbewegung. In: Pädagogik 2 (1947) 7, S. 27-32.
- Theorie und Praxis in der Erziehung. In: Pädagogik 3 (1948) 1, S. 1-11.
- Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Mit einer Einleitung von Gurland, Arcadius R. L. (Schriften des Instituts für Politische Wissenschaft, Bd. 3). Frankfurt a.M. 1954.
- Zur grundlegung der erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 1 (1946) 3, S. 16-26.
- Zur Problematik der sittlichen Erziehung in der demokratischen Schule. In: Pädagogik 4 (1949) 3, S. 97-104.
- Zur Problematik einer „systematischen" Pädagogik. Kritische Bemerkungen zu Petzelt: „Grundlagen einer systematischen Pädagogik". In: Pädagogik 4 (1949) 4, S. 19-23 bzw. 4 (1949), S. 163-167.

Langer, Helmut: Ein Weg zur Bildung des Schülerkollektivs. In: Pädagogik 13 (1958), S. 93-99.

Langewellpott, Christel: Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Zwei wissenschaftstheoretische Modelle (1945-1952). Düsseldorf 1973.

Laudien, Karsten/Sachse, Christian: Erziehungsvorstellungen in der Heimerziehung der DDR. In: Beauftragter der Bundesregierung für die Neuen Bundesländer 2012, S. 125-297.

Lehmbruck, Gustav Wilhelm: Stalin und die Entwicklung des sowjetischen Bildungswesens. In: Pädagogik 4 (1949) 12, S. 1-9-

Lejeune, Philippe: Der autobiographische Pakt. In: Niggl, Günter (Hrsg.): Die Autobiographie. Zu Form und Geschichte einer literarischen Gattung. Darmstadt 1989, S. 214-257.

Lg. (Lange, Max-Gustav): Rez. zu: Peter Petersen: „Kleiner Jena-Plan". 9.-12. Aufl. Langensalza 1946. In: Pädagogik 1 (1946) 3, S. 53-54.

Lemke, Michael (Hrsg.): Sowjetisierung und Eigenständigkeit in der SBZ/DDR (1945-1953). (Zeithistorische Studien, Bd. 13). Köln Weimar Wien 1999.

Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Theorien und Grundbegriff der Erziehung und Bildung. 2. Aufl. Stuttgart 1992.

Leo, Annette: Umgestoßen. Provokation auf dem Jüdischen Friedhof in Berlin Prenzlauer Berg. (Zeitgeschichte*N*, Bd. 2). Berlin 2005.

Leonhardt, Alfred/Prüß, Franz: Wissen und soziale Erfahrungen im Erziehungsprozess. In: Pädagogik 35 (1980), S. 911-917.

Leutert, Hans: Konzentration auf das Wesentliche in der schöpferischen Arbeit des Lehrers. In: Pädagogik 35 (1980), S. 463-474.
- Unterrichtsmethode in der didaktischen Forschung der DDR. In: Adl-Amini, Bijan/Schulze, Theodor/Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Weinheim/Basel 1993, S. 57-80.

Levsen, Sonja: Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich 1945-1975. Göttingen 2019.

Lingelbach, Karl-Christoph: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Überarb. Zweitausgabe. Frankfurt a.M. 1987.

Linse, Ulrich: Exkurs: „Gemeinschaft" und „Gesellschaft" von Ferdinand Tönnies bis Theodor Geiger. In: Kerbs/Reulecke 1998, S. 161-165.

Litt, Theodor: Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers. In: Pädagogik 1 (1946) 4, S. 214-224.

Löbner Horst: Die Durchführung und wissenschaftliche Analyse von Unterrichtskontrollen. In: Pädagogik 10 (1955) 1, S. 26-42.
- Die Analyse der Schularbeit am Schuljahresende als Grundlage für die Vorbereitung des nächsten Schuljahres. In: Pädagogik 10 (1955) 6, S. 439-449.

Lochner, Rudolf: Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 31 (1930) 1, S. 1-18.
- Erziehungswissenschaft. Kurzgefaßtes Lehrbuch zum Gebrauch an Hochschulen. München/Berlin 1934.

Lompscher, Joachim: Bedingungen der Entwicklung geistiger Fähigkeiten im Unterricht. In: Pädagogik 31 (1976), S. 563-575.
- Persönlichkeitsentwicklung und pädagogische Gestaltung der Schülertätigkeit. In: Pädagogik 31 (1976), S. 53-65.
- Systematische Wissensvermittlung und Wissensaneignung und Schülertätigkeit. In: Pädagogik 42 (1987), S. 604-613.
- Über einige Grundfragen der philosophischen und gesellschaftlichen Position der Zeitschrift für Psychologie". In: Pädagogik 16 (1961), S. 816-828.
- Wesen und psychische Struktur der Lerntätigkeit. In: Pädagogik 36 (1981), S. 440-446.

Lorenz, Rainer: Geistige Aktivierung der Schüler durch Nutzung ihrer sozialen Erfahrungen. In: Pädagogik 42 (1987), S. 219-222.

Lost, Christine: Der pädagogisch-totalitäre Anspruch in der DDR. Seine Entwicklung an Beispielen. In: Dudek/Tenorth 1993, S. 139-148.
- Sowjetpädagogik. Wandlungen Wirkungen Wertungen in der Bildungsgeschichte der DDR. Hohengehren 2000.

Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.

Mahlhus, Paul: Die Polytechnische Bildung und Erziehung im Universitätsstudium. In: Göber, Willi (Hrsg): Forschen und Wirken. Festschrift zur 150-Jahr-Feier der Humboldt-Universität zu Berlin 1810-1960, Bd. III. Berlin 1960, S. 619-644.

Mahrholz, Werner: Deutsche Selbstbekenntnisse. Ein Beitrag zur Geschichte der Selbstbiographie von der Mystik bis zum Pietismus. Berlin 1919.

Makarenko, Anton Semjonowitsch: Methodik der Organisation des Erziehungsprozesses. Vorab gedruckt in: Pädagogik 9 (1954) 4, S. 256-275; 9 (1954) 6, S. 430-458, 9 (1954) 7, S. 496-510; 9 (1954) 8, S. 560-573.
- Probleme der sowjetischen Schulerziehung. In: Werke, Bd. 5. 6. Aufl., Berlin 1974, S. 109-234.
- Werke. Berlin 19XX.

Malycha, Andreas: Bildungsforschung für Partei und Staat? Zum Profil und zur Struktur der APW. In: Häder/Wiegmann 2007, S. 39-76.
- Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1970-1990. (Beiträge zur DDR-Wissenschaftsgeschichte, Bd. 1). Leipzig 2008.

Mannschatz, Eberhard: Autobiographische Skizzen aus meinem Berufsleben. Berlin 2002.

Mannschatz, Eberhard: Beiträge zur Methodik der Kollektiverziehung. Berlin 1953.
- Das System der Mitverantwortung. (Heimerziehung, Bd. 6). Berlin 1953.
- Das System der Mitverantwortung. In: Dorst/Mannschatz 1953, S. 26-43.
- Die Umerziehung von Kindern und Jugendlichen in den Heimen der Jugendhilfe. Referat auf dem Lehrgang der Leiter der Spezialheime der Jugendhilfe im März 1976. Ludwigsfelde 1976. Als Ms. gedruckt.
- Ein Diskussionsbeitrag zum Problem der Überlastung der Kinder in den Heimen. In: Jugendhilfe und Heimerziehung 3 (1957) 8, S. 361-375.
- Einführung in die sozialistische Familienerziehung. Berlin 1971.
- Entwurf zu einer Methodik der Kollektiverziehung. Diss. B. Berlin 1966. 2., stark veränd. u. erw. Aufl. Berlin 1970.
- Erörterungen zur Ausgangsabstraktion für Pädagogische Theoriebildung. In: Allgemeine Pädagogik, Erziehung und sozialistische Lebensweise. HU Berlin, Sektion Pädagogik 1980.
- Erziehung im politischen Kalkül: Versuch einer erziehungs-theoretischen Grundlegung für Jugend- und Schulpolitik. Elbe-Saale Manuskripte 1997.
- Erziehung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Plädoyer für Besinnung auf die angestammte Aufgabe der Erziehung. Würzburg 1997.
- Hermann Lietz – Begründer der deutschen Landerziehungsheime. In: Zeitschrift für Jugendhilfe und Heimerziehung 2 (1956), S. 467-474.

- Gemeinsame Aufgabenbewältigung als Medium sozialpädagogischer Tätigkeit. Denkanstöße für die Wiedergewinnung des Pädagogischen aus der Makarenko-Rezeption. Berlin 2003.
- Grundfragen der Methodik der Kollektiverziehung. Promotion B. Berlin 1966. Als erweiterter Fassung: Mannschatz, Eberhard: Entwurf zu einer Methodik der Kollektiverziehung. Berlin 1970.
- Jugendhilfe als DDR-Nachlass. Münster 1994.
- Jugendhilfe in der DDR. Autobiographische Skizzen aus meinem Berufsleben. Berlin 2002.
- Konstruktive Synthese in der Gestaltung konkreter Erziehungsvorgänge. In: Pädagogik 35 (1980), S. 621-628.
- Notizen auf der Zielgeraden: 2015/2016. Vervielfältigtes Manuskript.
- Rückblick auf die Soziale Arbeit in der DDR – Eberhard Mannschatz berichtet am Beispiel der Jugendhilfe. In: Kunstreich 1997/2014, S. 185-220.
- Organisationsformen des Kollektivs in den Heimen. In: Neue Erziehung in Kindergarten und Heim 1 (1951). Nachdruck in: Hillig 1967, S-124-141.
- Schwererziehbarkeit und Umerziehung. Als Ms. gedr. Ludwigsfelde 1979.
- Spätes Tagebuch. Nachgedachtes, Quergedachtes, Befindlichkeiten. Berlin 2003.
- Thesen zur Methodologie pädagogischer Prozeßgestaltung. HU Berlin, Sektion Pädagogik 1982.
- Untersuchungen zur Erziehungsorganisation im Heim. Univ. Rostock 1957, Diss., als Ms. gedr.
- Was zum Teufel ist eigentlich Erziehung? Auf verschlungenem Entdeckerpfad. Berlin 2010.
- Weiterdenken mit Makarenko. In: Siegen-Sozial 19 (2014) 1, S. 64-69.
- Wissenschaftliche Schule wider Willen. In: Kirchhöfer/Uhlig 2011, S. 109-118.
- Zum Auffassungssystem A.S. Makarenkos. In: Adam 2014, S. 136-158.
- Zum Umgang mit der Jugendhilfe als DDR-Nachlass. In: Alternative Enquetekommission Deutsche Zeitgeschichte, Arbeitsgruppe Bildung/Gesellschaft zum Schutz von Bürgerrecht und Menschenwürde e.V./Initiative für die volle Verwirklichung der verfassungsrechtlichen Grundrechte und gegen Berufsverbote. (Buddin, Gerd/Dahlke, Hans/Kossakowski, Adolf (Hrsg.): Unfrieden in Deutschland 3. Weissbuch. Bildungswesen und Pädagogik im Beitrittsgebiet). Berlin 1994, S. 381-39.
- Zum Umgang mit einem „abgewickelten" sozialpädagogischen Denkansatz. In: Schiedeck, Jürgen/Stahlmann, Martin (Hrsg.): Pädagogik als Zeitdiagnose. Festschrift zum 70. Geburtstag von Heinrich Kupffer. o.O/o.J. (Neumünster 1994), S. 83-94.
- Zur dialektischen Einheit von Erziehung und Leben in ihrer Bedeutung für die Theorieentwicklung der Pädagogik. In: Pädagogik 43 (1988), S. 49-58.
- Zur Positionierung der Jugendhilfe. Themenbezogene Erörterung aus einem verschütteten Denkhorizont, S. 75-92.
- Zur Spezifik der Erziehung. In: Pädagogik 37 (1982), S. 418-423.

Mannschatz, Eberhard (Ltr. d. Autorenkollektivs): Heimerziehung, hrsg. vom Institut für Jugendhilfe Falkensee. Berlin 1984.

Mannschatz, Eberhard/Salzwedel, Werner: Pädagogische Theoriebildung und Erziehungspraxis. Zwei Studien. Berlin 1984.

Mansshardt, Hans: Hohendorf, Gerd: Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik (Rezension). In: Pädagogik 10 (1955), S. 641-644.

Margedant, Udo: Bildungs- und Erziehungssystem der DDR. Funktion, Inhalte, Instrumentalisierung, Freiräume. In: Materialien der Enquete-Kommission „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur in Deutschland". Bd. III: Rolle und Bedeutung der Ideologie, integrativer Faktoren und disziplinierender Praktiken in Staat und Gesellschaft der DDR . Teilbd. 3. Baden-Baden 1995, S. 1489-1529.

Marx, Karl: Das Kapital. Erster Bd. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 23. Berlin 1962.

- Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Marx, Karl/Engles, Friedrich. Werke, Bd. 8. Berlin 1960, S. 111-207.

- Einleitung zur Kritik der Politischen Ökonomie. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich. Werke, Bd. 13. Berlin 1961, S. 615-642.
- Nachwort zu „Enthüllungen über den Kommunisten-Prozess zu Köln". In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd.18. Berlin 1962, S. 568-571.
- Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, 1. Ergänzungsband. Berlin 1968.
- Vorwort. Zur Kritik der Politischen Ökonomie. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 13. Berlin 1961, S. 7-160.
- Zur Kritik der Politischen Ökonomie. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 13. Berlin 1959/1961, S. 7-160.

Marx, Karl/Engels, Friedrich: Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd.: Werke, Bd. 3. Berlin 1959.
- Thesen über Feuerbach. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd.: Werke, Bd. 3. Berlin 1959, S. 5-7.
- Über Pädagogik und Bildungspolitik, Bd. 2. Ausgewählt und eingeleitet von Schuffenhauer, Heinz/Goldhahn, Johannes/Hartung, Leo/Krapp, Gotthold unter Mitarb. v. Lesanovsky, Werner u. Berger, Hermann. Berlin 1976.

Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Diskussion zum Buch von Lucien Sève in der Arbeitsgemeinschaft „Herausbildung sozialistischer Persönlichkeiten" des Präsidiums der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. In: Information APW, Präsidium 1/'73.

Matthes, Eva: Theodor Litts Wirken in der SBZ – Ein Beitrag gegen Legendenbildungen in der Pädagogik (überarbeitete Fassung eines Vortrags, gehalten auf dem Erlanger Symposion zu Wolfgang Sünkels 65. Geburtstag im Februar 1999). in: Bildung und Erziehung 52 (1999), S. 477-492.

Mau, Hermann: Die deutsche jugendbewegung. Rückblick und ausblick. In: Pädagogik 2 (1946) 7, S. 17-26.

Medinskij. E.N.: Grundprinzipien einer Geschichte der Pädagogik. In: Pädagogik 3 (1948) 2, S. 35-39.

Mehlhorn, Hans-Georg: Entwicklung schöpferischen Denkens und Handelns. In: Pädagogik 35 (1980), S. 272-280.

Mehring, Reinhard: Die Erfindung der Freiheit. Vom Aufstieg und Fall der Philosophischen Pädagogik. Würzburg 2018, S. 193-196.
- Philosophie im Exil: Emil Utitz, Arthur Liebert und die Exilzeitschrift ‚Philosophia'. Dokumentation zum Schicksal zweier Holocaust-Opfer. Würzburg 2018.

Meier, Artur: Marxistische Soziologie und sozialistische Pädagogik. In: Pädagogik 25 (1970), S. 162-169.
- Soziologie des Bildungswesens. Eine Einführung. Köln 1974.

Meier, Artur u.a.: Zur sozialistischen Lebensweise älterer Schüler. Forschungsbericht der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. 3 Teile. Berlin 1978.

Meier, Artur/Steiner, Irmgard: Die gesellschaftliche Praxis als Prüfstein der Bildung und Erziehung. In: Pädagogik 29 (1974), S. 643-652.

Meier, Helmut/Schmidt, Walter (Hrsg.): Erbe und Tradition in der DDR. Die Diskussion der Historiker. Berlin 1988.

Methner, Andreas: „Diagnose: verhaltensgestört". Das Kombinat der Sonderheime in der DDR. (Schriftenreihe der Beauftragten des Landes Brandenburg zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur, Bd. 8). Berlin 2015.

Meumann, Eberhard: Einheitliches sozialistisches Bildungssystem − sozialistische Persönlichkeitsentwicklung. In: Pädagogik 29 (1974), S. 756-767.
- Wesensbestimmende Merkmale unserer polytechnischen Oberschule. In: Pädagogik 43 (1988), S. 550-559.

- Zur Geschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1989.

Meyer, Hans Joachim: In keiner Schublade. Erfahrungen im geteilten und vereinten Deutschland. Freiburg 2015.

Meyer, Hilbert: Unterrichts-Methoden. I. Theorieband. Berlin 1987. 4. Aufl. 1991 (u.ö.).

Middell, Matthias: Auszug der Forschung aus der Universität? In: Grüttner/Hachtmann/Jarausch/John/Middell 2010, S. 279-299.

Mieskes, Hans: Pädagogik des Fortschritts? Das System der sowjetzonalen Pädagogik in Forschung und Lehre. München 1960.

- Pädagogische Forschung. Thesen eines einführenden Vortrages. In: Pädagogik 4 (1949) 9, S. 417-429.

Miller, Reinhold: Entwicklung der sozialistischen Lebensweise und Fragen der moralischen Erziehung der jungen Generation. In: Pädagogik 35 (1980), S. 147-158.

- Werte des Sozialismus und Entwicklung der Wertvorstellungen der Jugend. In: Pädagogik 39 (1984), S. 533-543.

Mittenzwei, Ingrid: Die zwei Gesichter Preußens (1978). Nachdruck in: Meier/Schmidt (Hrsg.): Erbe und Tradition in der DDR, S. 72-78.

- Friedrich II. von Preußen. Eine Biographie. 1. Aufl. Berlin 1979.

Mittenzwei, Werner: Die Intellektuellen. Literatur und Politik in Ostdeutschland von 1945 bis 2000. Leipzig 2002.

Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. 4. Aufl. München 1982.

Möller, Heidemarie: Kritische Auseinandersetzung mit Wolfgang Brezinkas Auffassung über die Gesetze der Erziehung. Ein allgemein-pädagogischer Beitrag zum Theorieverlauf wissenschaftshistorischer Forschungen (1989). In: Eichler, Wolfgang (Hrsg.): Erziehung als Moment der Gesellschaftsentwicklung. Heidemarie Möllers Beitrag zur Theorie und Methodologie einer Allgemeinen Pädagogik in der DDR. Frankfurt a.M. 2009, S. 199-206.

- Totalitätsbegriff und Gesellschaftsanalyse – Zur Erschließung der Dialektik von Totalität und Moment für pädagogisches Denken. In: Probleme der Entwicklung der pädagogischen Theorie in der gegenwärtigen Etappe der Gesellschaftsentwicklung. Kolloquium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Prof. Dr. habil. Karl-Heinz Günther. Berlin 1986, S. 46-62.
- Zum pädagogischen Ganzheitsdenken aus philosophischer Sicht. Diss. Humboldt Universität zu Berlin 1985.

Müller, Fritz: Das Lebenswerk A.S. Makarenkos in der Stellungnahme westdeutscher Pädagogen (1957). In: Hillig 1967, S. 177-191.

Müller, Gerhard: Ernst Krieck und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform. Frankfurt a.M. 1978.

Müller, Markus: Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1922-1980. Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken. Paderborn 2014.

Müller-Enbergs, Helmut: IM-Statistik 1985-1989. (BF informiert 3/1993). Berlin 1993.

- (Hrsg.): Inoffizielle Mitarbeiter des Ministeriums für Staatssicherheit. Richtlinien und Durchführungsbestimmungen. 2. Aufl., Berlin 1996.

Müller-Lyer, Franz: Soziologie der Erziehung. (Die Zähmung der Normen, Teil 2) München 1924.

Naumann, Frohwald: Zum Gesetzesbegriff in der Pädagogik. In: Pädagogik 26 (1971), S. 911-922.

Naumann, Werner: Einführung in die Pädagogik. Berlin 1. Aufl. 1975/1983; 2. Aufl. 1997.

Neuhäußer-Wespy, Ulrich: Erbe und Tradition in der DDR. Zum gewandelten Geschichtsbild der SED. In: Fischer, Alexander/Heydemann, Günther (Hrsg.): Geschichtswissenschaft in der DDR, Bd. 1. Historische Entwicklung, Theoriediskussion und Geschichtsdidaktik. Berlin 1988, S. 129-153.

Neuner, Gerhart: 30 Jahre Deutsche Demokratische Republik – 30 Jahre Entwicklung der marxistisch-leninistischen Pädagogik. (Auszüge aus dem Vortrag des Präsidenten der APW … auf der 7. Plenartagung der APW). LZ Information 48 (1979).
- 40 Jahre Zeitschrift „Pädagogik − Ihr Beitrag zur Herausbildung und Verbreitung der marxistisch-leninistischen Pädagogik in der DDR. In: Pädagogik 41 (1986), S. 606-624.
- Aktuelle Probleme der Erhöhung des theoretischen Niveaus der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit. In: Pädagogik 26 (1971), S. 516-526.
- Anspruchsvolle Aufgaben der pädagogischen Forschung und Lehre gemeinsam lösen. In: Pädagogik 41 (1986), S. 38-45.
- ‚Anthropologische Wende' in der DDR-Pädagogik. In: Hoffmann/Neumann 1995, S. 141-164.
- Den Hektor weiter durch den Sand schleifen? In: Alternative Enquetekommission Deutsche Zeitgeschichte, Arbeitsgruppe Bildung/Gesellschaft zum Schutz von Bürgerrecht und Menschenwürde e.V./Initiative für die volle Verwirklichung der verfassungsrechtlichen Grundrechte und gegen Berufsverbote. Buddin, Gerd/Dahlke, Hans/Kossakowski, Adolf (Hrsg.): Unfrieden in Deutschland 3. Weissbuch. Bildungswesen und Pädagogik im Beitrittsgebiet. Berlin 1994, S. 346-356.
- Die Arbeit der Akademie in den Jahren 1970/71 und wesentliche Aufgaben und Schlussfolgerungen für die weitere wissenschaftlich-pädagogische Arbeit. In: Pädagogik 27 (1972), S. 644-658.
- Die sozialistische Entwicklung des Schulwesens und die Aufgaben der pädagogischen Wissenschaft in der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogik 14 (1959), S. 190-197.
- Die Theorie der allseitigen Entwicklung und der neue Charakter der Allgemeinbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem. In: Pädagogische Wissenschaft 1964, S. 27-54.
- Die zweite Geburt. Über Erziehung im Alltag. Leipzig/Jena/Berlin. 3. Aufl. 1978.
- Disziplinübergreifende Synthese in den Erziehungswissenschaften. Erfahrungen anhand des deutsch-sowjetischen Lehrbuchs Pädagogik. In: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin. Weinheim 1998, S. 33-54.
- Einige Probleme der sozialistischen Pädagogik der DDR nach dem XXII. Parteitag der KPdSU und der 14. Tagung des ZK der SED. In: Pädagogik 17 (1962), S. 290-315.
- Entwicklungsprobleme sozialistischer Allgemeinbildung. In: Pädagogik 40 (1985), S. 857-638.
- Für ein höheres Niveau der wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit. Aus dem Referat des Präsidenten auf der 12. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR am 25. März 1975. In: Autorenkollektiv 1989, S. 302-325.
- Konfrontiert mit den Antinomien der Moderne? – Ansichten über das Scheitern von DDR-Pädagogik und Erziehung. In; Cloer/Wernstedt 1994, S. 53-67.
- Konstruktive Synthese − wichtige Richtung pädagogischen Denkens und Forschens. In: Pädagogik 35 (1980), S. 349-364.
- Lehrplandiskussion − ein anspruchsvolles pädagogisches Forum. In: Pädagogik 44 (1989), S. 606-612.
- Pädagogik zwischen Allmacht und Ohnmacht. In: Marx-Engels-Stiftung e.V. (Hrsg.): Marxistisches Menschenbild – eine Utopie? Köln 1992, S. 71-109.
- Pädagogische Theorie und praktisches pädagogisches Handeln . Berlin 1982.
- Pädagogische Theorie und praktisches pädagogisches Handeln. Zur Weiterführung der Diskussion über theoretische Fragen der Pädagogik. In: Pädagogik 37 (1982), S. 191-211.
- Pädagogische Wissenschaft in der DDR. In: Die deutsche Schule 83 (1991), S. 280-295.
- Persönlichkeitstheorie und inhaltliche Ausgestaltung der Oberschule. In: Pädagogik 28 (1973), S. 308-326.
- Schulpolitisch-pädagogische Entwicklungen und Aufgaben der Pädagogik in Lehre und Forschung. In: Pädagogik 42 (1987), S. 684-703.
- Sozialistische Persönlichkeiten – ihr Werden, ihre Erziehung. Berlin 1975/3. überarb. und erweiterte Auflage 1978.

- Synthese als methodologisches Problem der pädagogischen Forschung. Pädagogische Forschung 26 (1985), S. 15-36.
- Trauerrede für Professor Dr. Dr. h.c. Robert Alt. In: Jahrbuch der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1979, S. 429-433.
- Über die Arbeit des Klassenlehrers mit der Pioniergruppe. In: „Pädagogik 10 (1955) 5, S. 528-539.
- Neuner, Gerhart: Untersuchung des Prozesses sozialistischer Persönlichkeitsbildung − Hauptaufgabe der marxistisch-leninistischen Pädagogik. In: Pädagogik 29 (1974), S. 889-910.
- Verleihung der Ehrendoktorwürde an Prof. Dr. h.c. Robert Alt (Laudatio). In: Jahrbuch der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1977, S. 515-519.
- Zu einigen Grundfragen der Theorie sozialistischer Erziehung. In: Pädagogik 17 (1962), S. 113-127.
- Zur Weiterentwicklung der Ziele der Bildung und Erziehung sozialistischer Persönlichkeiten unter aktueller politischer und schulpolitischer Sicht. In: APW (Hrsg.): Information der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik 4/71, S. 5-20.
- Zwischen Wissenschaft und Politik. Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive. (Studien und Dokumente zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 61). Frankfurt a.M. 1996.

Neuner, Gerhart (Leiter d. Red.)/ Babanski, Juri Konstantinowitsch/Drefenstedt, Edgar/Elkonin, Daniil Borissowitsch/Günther, Karl-Heinz/Piskunow, Alexei Iwanowitsch/Stolz, Helmut (Red.): Pädagogik. Gemeinschaftsarbeit von Mitgliedern und Mitarbeitern der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR und der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 1978.; 4., bearb. Aufl., Berlin 1983. 8. Aufl. 1989.

Neuner, Gerhart/Günther, Karl-Heinz: Zur Entwicklung der Volksbildung und kommunistischen Erziehung. (Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften der DDR, Gesellschaftswissenschaften 5G). Berlin 1976.

Niermann, Johannes (Hrsg.): Wörterbuch der DDR-Pädagogik. Heidelberg 1974.

Nitschke, Willi: Zum 30. Todestag Lenins. In: Pädagogik 1 (1954) 9, S. 2-17.

Nohl, Herman: Die Erziehung durch Aufgaben in der Verwahrlostenpädagogik. (Zuerst: Die Sammlung 1950) Nachdruck in: Hillig 1967, S. 193-196.

Noßke, Hans Karl: Erziehung zur Kollektivität durch die enge Verbindung zur Volkspolizei. In: Pädagogik 10 (1955) 5. S. 844-847.

Ockel, Edith/Schmidt-Kolmer, Eva: Zur Einheit des Biologischen, Psychischen und Sozialen bei der Herausbildung der sozialistischen Persönlichkeit. In: Pädagogik 28 (1973), S. 904-912.

Oelkers, Jürgen: Erziehung und Gemeinschaft. Eine historische Analyse reformpädagogischer Option. In: Berg, Christa/Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hrsg.): „Du bist nichts, Dein Volk ist alles". Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1991, S. 22-45.

Oevermann, Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996, S. 70-182.

Ogorodnikow, I.T./Schimbiriew, P.N.: Lehrbuch der Pädagogik. 5. Aufl. Berlin 1953 (dt. Übersetzung in der 1. Aufl. 1949).

Olbertz, Jan Hendrik. Akademisches Ethos und Hochschulpädagogik – eine Studie zu interdisziplinären theoretischen Grundlagen der moralischen Erziehung an der Hochschule. Diss. B. Universität Halle-Wittenberg 1989.

Olk, Thomas/Bertram, Kerstin: Jugendhilfe in Ostdeutschland vor und nach der Wende. In: Krüger/Marotzki 1994, S. 321-349.

Oppermann, Detlef: Schule und Bildung zwischen Tradition und Umbruch. Die Lebenserinnerungen von Heinrich Deiters. Eine Einführung. In: Deiters 1989, S. XI-LIX.
- Heinrich Deiters ein Pädagoge zwischen Klassik und Moderne. In: Schmoldt, Benno in Zusammenarbeit mit Schuppan, Michael-Sören (Hrsg.): Pädagogen in Berlin. Auswahl von

Biographien zwischen Aufklärung und Gegenwart. (Materialien und Studien zur Geschichte der Berliner Schule, Bd. 9). Hohengehren 1991, S. 343-365.
Otto, Karlheinz: Wesentliche Bedingungen der psychischen Ontogenese der Persönlichkeit. In: Pädagogik 31 (1976), S. 937-950.
Pädagogische Lesungen in der Zweigstelle Dresden des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. Eingel. von Leupoldt, Johannes, bearb. von Lorenz, Heinz. In: Pädagogik 9 (1954) 9, S. 727-764.
Pädagogische Wissenschaft und Praxis. In: Pädagogik 11 (1956) 9, S. 686-689.
Pascal, Roy: Die Autobiographie. Gehalt und Gestalt. Stuttgart u.a. 1965.
Pasternack, Peer: Fünf Jahrzehnte, vier Institute, zwei Systeme. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin (ZHB) und seine Kontexte 1964-2014. Berlin 2019.
Pehnke, Andreas: Forschungen zur unterrichtlichen Kommunikation und Kooperation an der Pädagogischen Hochschule Leipzig. In: Kirchöfer/Uhlig 2011, S. 119-138.
Pehnke, Andreas/Radde, Gerhard: Von der „Pädagogik“ zu „Pädagogik und Schulalltag“. In: Pädagogik und Schulalltag 51 (1996), S. 253-262.
Petersen, Peter: Eine freie allgemeine Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Der Jena-Plan. 1. Bd.). Weimar 1930.
- Wissenschaftliche Pädagogik im Dienste der demokratischen Erziehung und akademischen Lehrerbildung. In: Pädagogik 1 (1946) 2, S. 65-72.
Petuchow, Nikolai Zu einigen Fragen der Erziehung zur Kollektivität und der Bildung des Kollektivs. In: „Pädagogik 10 (1955) 5, S. 378-384.
Pingel-Schliemann, Sandra: Zersetzen. Strategie einer Diktatur. Mit einem Vorwort von Michael Th. Greven. (Schriftenreihe des Robert-Havemann-Archivs, Bd. 8). 3. Aufl. Berlin 2004.
- Lautlose Formen der Zerstörung. Zersetzungsmaßnahmen des MfS. In: Deutschland-Archiv 36 (2003) 2, S. 233-242.
Piper, Franciszek: Die Beschäftigung von Häftlingen des KL Auschwitz in der Oberschlesischen Industrie. In: Smolen, Kazimierz (Red.): Hefte von Auschwitz, Nr. 17. Auschwitz-Museum 1985, S. 5-40.
Pixberg, Hermann: Soziologie und Pädagogik bei Willmann, Barth, Litt und Krieck. Langensalza 1927.
Polzin, Jürgen: Marxsche Idee in der DDR verwirklicht. In: Pädagogik 38 (1983), S. 383-389.
Ponomarjow, B.N. u.a.: Geschichte der Kommunistischen Partei der Sowjetunion. Berlin 1971.
Popp, Walter: Das pädagogische Milieu. Studien zum Milieubegriff und einer Milieupädagogik. Langensalza 1928.
- Milieu und Selbstbestimmung in der individuellen Entwicklung. Langensalza 1930.
Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlossen auf dem IX. Parteitag der SED. Berlin 1976.
Raabe, Klaus: Geistige Aktivierung der Schüler im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Pädagogik 41 (1986), S. 229-236.
Raasch, Joachim: Die Erfahrungen pädagogischer Neuerer verbreiten und anwenden. In: Pädagogik 20 (1965), S. 18-25.
Radtke, Wolfgang/Weck, Helmut: Standpunkte und Probleme zur erkenntnisgerechten Gestaltung des Unterrichts in der sozialistischen Schule. In: Pädagogik 30 (1975), S. 608-625.
Radzioch, Walter: Über die Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Pädagogik 9 (1954) 12, S. 967-973.
Rang, Adalbert: Zum Tod von Robert Alt. In: Demokratische Erziehung 5 (1979) 3, S. 253.
Rang, Brita: Historische Pädagogik = Politische Pädagogik? Überlegungen zum Verhältnis von Politik und Geschichte der Erziehung in der DDR. In: Krüger/Marotzki 1994, S. 177-191.
- Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945-1965. Frankfurt a.M. u.a. 1982.
- Robert Alt zum 90. Geburtstag. In: Pädagogik und Schulalltag 51 (1996) 2, S. 209-212.

Rang-Dudzik, Brita: Entwicklungsbedingungen und Entwicklungstendenzen der pädagogischen Geschichtsschreibung der DDR. In: Bildung und Erziehung 29 (1976), S. 471-493.
Rauhut, Michael: Ohr an der Masse – Rockmusik im Fadenkreuz der Stasi. In: Müller, Lothar/Wicke, Peter (Hrsg.): Rockmusik und Politik, Berlin 1996, S. 28-47.
- Rock in der DDR. Bonn 2002.
- „Wir müssen etwas Besseres bieten“. Rockmusik und Politik in der DDR. In: Deutschland-Archiv 30 (1997 4, S. 572-587.

Reischock, Wolfgang: Die Bewältigung der Zukunft. Technische Revolution – polytechnische Bildung, Berlin 1966.
- Osmose pädagogischen Denkens. Erfahrungen aus der pädagogischen Forschung und Publizistik. In: Hoffmann/Neumann 1995, S. 65-79.
- Polytechnische Erziehung und Werkunterricht. In: Pädagogik 10 (1955) 11, S. 739-750.

Richter, Holger: Die Operative Psychologie des Ministeriums für Staatssicherheit der DDR. Frankfurt a.M. 2001.
Richter, Paul: Zur Problematik der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit. In: Pädagogik 15 (1960), S. 1092-1095.
Riechert, Horst: Erhöhung der Wirksamkeit der weltanschaulichen Erziehung der Schuljugend. In: Pädagogik 35 (1980), S. 130-137.
- Vermittlung der Lehre von Karl Marx an die Jugend. Referat auf der 7. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. In: Pädagogik 38 (1983), S. 449-467.

Riemeck, Renate: Klassiker der Pädagogik. Marburg 2014.
Robert Alt zum 50. Geburtstag. Hrsg. von der Abteilung Geschichte der Pädagogik am Institut für systematische Pädagogik und Geschichte der Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Beiträge zur Geschichte der Erziehung. Berlin 1955, S. 7-14.
Robert Alt zum 50. Geburtstag. In: Berufsbildung (1955) 10, S. 506-507.
Röblitz, Günther: Zum Gegenstand der Pädagogik. „Pädagogik“ 10 (1955), S. 111-118.
Roelcke, Volker: Auf der Suche nach der Politik in der Wissensproduktion: Plädoyer für eine historisch-politische Epistemologie. Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 33 (2010) 2, S. 176-192.
Rosenfelder, Lydia: Stalins Vermächtnis im Herzen. In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung Nr. 16, 22.4.2012, S. 5.
Rossa, Eberhard: Tätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. In: Pädagogik 29 (1974), S. 449-458.
Roth, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover (usw.) 1966/3. 3. Aufl. 1971.
Röthe, Karl (Deiters, Heinrich − Pseudonym): Die deutsche Sprache im Umbruch. In: Levende Talen. 86 (1935), S. 271-285.
Rubinstein, S.L.: Grundlagen der allgemeinen Psychologie. 8. Aufl. Berlin 1973.
Rüger, Adolf u.a. (Red.): Humboldt-Universität. Überblick 1810-1985, hrsg. von Klein, Helmut. Berlin 1985.
Ruhloff, Jörg/Riemen, Jochen: Zur Form von Kritik in der DDR-Pädagogik. In: Krüger/Marotzki 1994, S. 127-136.
Sabrow, Martin: Das Diktat des Konsenses. Geschichtswissenschaft in der DDR 1949-1969. München 2001.
Sachse, Christian: Spezialheime der DDR-Jugendhilfe im Land Brandenburg. Berlin o.J. (2012). Im Auftrag der Landesbeauftragten zur Aufarbeitung der Folgen der kommunistischen Diktatur in Brandenburg.
- Ziel Umerziehung. Spezialheime der DDR-Jugendhilfe 1945-1989 in Sachsen. Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2013.
- Der letzte Schliff. Jugendhilfe/Heimerziehung in der DDR als Instrument der Disziplinierung (1945-1989), hrsg. Von der Landesbeauftragten für Mecklenburg-Vorpommern für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes der ehemaligen DDR. Schwerin 2011.

Salzwedel: Werner: Versuch zu einer Allgemeinen Pädagogik in der DDR. In: Steinhöfel 1993, S. 120-149.

- Vervollkommnung der kommunistischen Erziehung und pädagogische Theorieentwicklung. In: Pädagogik 36 (1981), S. 158-164.

Sauberzweig, Dieter unter Mitwirkung von Fischer, Ludwig (Hrsg.): Adolf Grimme. Briefe. Heidelberg 1967.

Sauermann, Ekkehard: Anton Makarenko und Paulo Freire. Makarenko-Forschung und Befreiungsbewegung. In: Weitz Siegfried C./Frolov, Anatolij A. (Hrsg.): Makarenko in Ost und West. I, Marburg 1992, S. 144-198.

- Zur Verbindung der Schule mit dem gesellschaftlichen Leben. In: Pädagogik 16 (1961), S. 1009-1017.

Schabalow, Sergej Maximowitsch: Uschinskij, der Vater der russischen Pädagogik. In: Pädagogik 1 (1946) 1, S. 29-33.

Scheler, Max (Hrsg.): Versuche zu einer Soziologie des Wissens. Mit Beiträgen von Justus Hashagen, Paul Hönigsheim, Wilhelm Jerusalem, Paul L. Landsberg, Paul Luchtenberg, Kuno Mittenzwey, Helmut Plessner, Max Scheler, Lore Spindler, Walter Johannes Stein, Hans Lorenz Stoltenberg, Vollrath, Wilhelm, Leopold v. Wiese. München/Leipzig 1924.

Schmelzer, Georg: Zur Erwachsenenbildung in der DDR aus der Sicht der Betriebspädagogik. Berlin 2001.

Schmidt, Roland: Zur Rolle der Schülertätigkeit. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Wissenschaften der DDR zwischen dem VI. und VII. Pädagogischen Kongress. In: Pädagogik 37 (1982), S. 310-319.

- Historische Erfahrungen schöpferisch nutzen. In: Pädagogik 41 (1986), S. 962-964.

Schmidt, Siegfried: Gesetze des pädagogischen Prozesses als konstruktive Synthese von Praxiserfahrungen. In: Pädagogik 36 (1981), S. 435-439.

- Gesetze des pädagogischen Prozesses als Grundlage einer festen Theorie-Praxis-Verbindung. In: Pädagogik 39 (1984), S. 331-336.

Schmoldt, Benno: Rez. zu Heinrich Deiters: Bildung und Leben. In: Pädagogische Rundschau 45 (1991), 1, S. 125-128.

Schmoldt, Benno in Zusammenarbeit mit Schuppan, Michael-Sören (Hrsg.): Pädagogen in Berlin. (Materialien und Studien zur Geschichte der Berliner Schule, Bd. 9). Hohengehren 1991.

Schneider, Ilona Katharina: Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen – Praxis - Opposition. Eine kommentierte Dokumentation. Opladen 1995.

Schnirman, A.L.: Die psychologischen Grundlagen bei der Erforschung der Schülerpersönlichkeit. In: Pädagogik 5 (1950) 2, S. 17-35.

Schrader, Karl: Zusammenarbeit von pädagogischer Wissenschaft und Schulpraxis in der pädagogischen Forschung. Einleitung zu einer Artikelreihe von Mitarbeitern des Instituts für Pädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena über Mittel und Methoden zur wissenschaftlichen Durchdringung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit. In: Pädagogik 15 (1960), S. 231-239.

Schrader, Karl/Radzioch, Walter: Die Unterrichtsaufnahme und das Unterrichtsprotokoll als Teile des Verfahrens der Unterrichtsforschung. In: Pädagogik 10 (1955) 3, S. 188-213.

Schröder, Kurt: 150 Jahre Humboldt-Universität zu Berlin. Das Werden einer jungen Universität. In: Göber, Willi./Herneck, Friedrich (Hrsg.): Forschen und Wirken. Bd. 1. Beiträge zur wissenschaftlichen und politischen Entwicklung der Universität. Berlin 1960, S. 1-13.

Schulz, Hermann: Über Grundprobleme der sozialistischen pädagogischen Forschung. In: Pädagogik 14 (1959), S. 197-206.

- Die Einheit des Historischen und Logischen in der Theorie der sozialistischen Erziehung und Bildung. In: Pädagogik 20 (1965), S. 150-158.

Schulz, Rudi: Robert Alt (4.9.1905-13.12.1978). In: Paedagogica Historica. Internationale Zeitschrift für Geschichte der Pädagogik XXI (1981) 1, S. 296-298.

- Robert Alt 1905-1978. In: Radde, Gerd u.a. (Hrsg.): Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln. Opladen 1993, S. 179-182.
- Robert Alts Leistungen für die Pädagogik in der ehemaligen SBZ/DDR. Erster Versuch einer Neubewertung. In: Schmoldt/Schuppan 1991, S. 367-389.

Schulze, Günter: Heinrich Deiters und die wissenschaftliche Diskussion über die Methode des Unterrichts. In: Krüger, Edeltraud (Bearb.): Heinrich Deiters: Bildungspolitiker – Lehrerbildner – Pädagoge; Heinrich Deiters zum 100. Geburtstag. (Beiträge zur Geschichte der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 18). Berlin 1987, S. 45-58.

Schulze, Theodor: Autobiographie und Lebensgeschichte. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Weinheim und München 1993, S. 126-173.

Schuppan, Michael-Soeren: Robert Alt. In: Schmoldt/Schuppan 1991, S. 391-398.

Schütz, Gertrud (Ltr.). u.a. (Hrsg.): Kleines Politisches Wörterbuch (Neuausgabe). Berlin 1988.

Siebert Hans, Über Parteilichkeit in der pädagogischen Wissenschaft". In: Pädagogik 13 (1958), S. 167-175.

Skramlik, Emil: Pawlows lehre von den bedingten reflexen und ihre anwendung auf fragen der erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 4 (1949) 11, S. 1-12.

Skyba, Peter: Vom Hoffnungsträger zum Sicherheitsrisiko. Jugend in der DDR und Jugendpolitik der SED 1949-1961. Köln u.a. 2000.

Slomma, Rudi: Neuer Inhalt des Unterrichts − neue Unterrichtsmethoden. Wichtige Ansatzpunkte für die methodische Verbesserung des Unterrichts in der Arbeit guter Lehrer. In: Pädagogik 14 (1959), S. 1027-1038.

Slomma, Rudi/Stolz, Helmut: Hohes theoretisches Niveau und Praxiswirksamkeit − Qualitätsanspruch an die pädagogische und psychologische Weiterbildung. In: Pädagogik 42 (1987), S. 777-785.

Smirnow, A. A.: Die Entwicklung der sowjetischen Psychologie. „Pädagogik 3 (1948) 8, S. 349-359.

Sombart, Werner: Vom Menschen. Versuch einer geisteswissenschaftlichen Anthropologie. Berlin 1938.

Sothmann, Karl: Theorie und Praxis in der Perspektive des neuen Schuljahres. In: Pädagogik 5 (1950) 8, S. 1-11.
- Bemerkungen zu den didaktischen Prinzipien. In: Pädagogik 6 (1951) 2, S. 14-25.

Spindler, Heinz: Zur Aufarbeitung der Schulentwicklung der DDR. In: Anpassung des Ostens an den Westen oder Bildungsreform in ganz Deutschland? Gedanken und Vorschläge linker Pädagogen zu schulpolitischen Fragen, hrsg. v. Wecker, Horst u.a. im Auftrag der Bundestagsgruppe PDS/Linke Liste. Berlin 1992, S. 153-191.

Sprung, Lothar/Linke, Uwe: Kurt Lewin als Methodologe und Methodiker. In: Schönpflug, Wolfgang (Hrsg.): Kurt Lewin − Person, Werk, Umfeld. Historische Rekonstruktionen und aktuelle Wertungen. 2. Aufl. Frankfurt a.M. u.a. 2007, S. 105-120.

Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften. 7. Session: Die Synthese als methodologisches Problem in der pädagogischen Forschung und bei der Überführung von Forschungsergebnissen in die Praxis. Berlin 1984.

Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften. 8. Session: Theoretische und methodologische Grundlagen, Erfahrungen und Aufgabenstellungen für die analytische Arbeit in den pädagogischen Wissenschaften. Berlin 1986.

Ständiges Seminar zu theoretischen und methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaften. 11. Session: Zur Theoriebildung in den pädagogischen Wissenschaften. Berlin 1989.

Steinbach, Lothar: Bewusstseinsgeschichte und Geschichtsbewusstsein. Reflexionen über das Verhältnis von autobiographischer Geschichtserfahrung und Oral History. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 8 (1995), S. 89-106.

Steinhaus, Hubert: Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. Der Erziehungswissenschaftler Karl Friedrich Sturm und der Nationalsozialismus. In: Pädagogische Rundschau 41 (1987), S. 693-719.

Steinhöfel, Wolfgang: Die Deutsche Gesellschaft für Pädagogik (DGP) im Spiegel deutsch-deutscher Transformationsprozesse. In: Hoffmann/Neumann, Bd. 3, 1996, S. 187-192.
- (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation. Wissenschaftler antworten auf Fragen zur Pädagogik. Neuwied 1996.
- (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik. Weinheim 1993.
- Vorwort. In: Steinhöfel 1993, S. 7-8.

Stephan, Gert-Rüdiger, (Hrsg.): „Vorwärts immer, rückwärts nimmer!“ Interne Dokumente zum Zerfall von SED und DDR 1988/89. Berlin 1994.

Stierand, Gerhard: Problemmaterial: Zur Wechselwirkung von Gesellschaft und Erziehung. APW, Institut für Pädagogische Theorie. Berlin 1975. Dass. in: Benner, Dietrich/Eichler, Wolfgang/Göstemeyer, Karl-Franz/Sladek, Horst (Hrsg.): Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 3.1.: Staatliche Schulreform und Schulversuche in SBZ und DDR. Weinheim/Basel 2004, S. 371-383.

Stolz, Helmut: Die Unterrichtsmethodiken – gemeinsame Anliegen von Aus- und Weiterbildung. In: Pädagogik 43 (1988), S. 639-644.
- Zum Begriff des „Kollektivs“ und zu den Merkmalen des Pädagogenkollektivs. In: Pädagogik 10 (1955) 5, S. 686-692. Nachdruck in Hillig 1967, S. 166-176.

Sturm, Karl Friedrich: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Osterwieck 1927.

Suchodolski, Bogdan: Grundlagen der marxistischen Erkenntnistheorie. Berlin 1961.

Sünkel, Wolfgang: Der Untergang der Sowjetunion und die Pädagogik Makarenkos. Versuch über Rezeptionshermeneutik. In: Weitz, Siegfried C./Frolov, Anatolij A. (Hrsg.): Makarenko in Ost und West. II, Marburg 1993, S. 7-27.

Tenorth, Heinz-Elmar: Beobachtung und Gestaltung der „Erziehungswirklichkeit“ 1920-2020 − Göttinger Pädagogik im Kontext der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Bers, Christiana (Hrsg.): 100 Jahre Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen 1920-2020. Göttingen 2020, S. 25-48.
- Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des ‚Allgemeinen‘ in der Wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984)1, S. 49-68.
- Das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft zwischen Politik, Pädagogik und Forschung. In: Geißler/Wiegmann 1996, S.113-135.
- Die APW im Kontext außeruniversitärer Bildungsforschung. In: Häder/Wiegmann 2007, S. 15-38.
- Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“. Erziehungsforschung in der DDR zwischen Theorie und Politik. In: Reh, Sabine/Glaser, Edith/Behm, Britta/Drope, Tilman (Hrsg.): Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. (Zeitschrift für Pädagogik, 63. Beiheft). Weinheim 2017, S. 207-274.
- Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung. Beobachtungen aus der Distanz. Stuttgart 2020.
- Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Baecker, Dirk u.a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M. 1987, S. 694-719.
- Erziehungswissenschaft in Deutschland – nationale Form, kulturelle Differenzen. In: Pedagógiatörténeti Szemle 1 (2015) 4, S. 62-94.
  [auch: DOI:10.22309/PTSZEMLE. 2015.4.4.]
- Erziehungswissenschaft in Deutschland − Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 111-154; 2. Aufl. 1999.
- Friedrich Siegmund-Schultze – eine erziehungswissenschaftliche Annäherung. In: Lindner, Rolf/Fechner, Frank/Wietschorke, Jens/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Friedrich Siegmund-Schultze (1885-1969). Ein Leben für Kirche, Wissenschaft und soziale Arbeit. Stuttgart 2007, S. 69-83.

- Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 123-140 [3. Aufl. 2010, S. 135-154; 4. überarb. u. erw. Aufl. 2018, Bd. 1, S. 155-186; auch unter: doi:10.1007/978-3-531-20002-6_5-1)].
- Konfessionalität in Bildungspolitik, Bildungssystem und pädagogischer Reflexion in beiden deutschen Staaten nach 1945. Oder: der Bedeutungsverlust einer historisch bedeutsamen Struktur. In: Spurenlese. Wirkungen der Reformation auf Wissenschaft und Bildung, Universität und Schule. Leipzig 2014, S. 241-254
- Materialistisch orientierte Pädagogik. In: Petersen, Jörg/Reinert, Gerd-Bodo (Hrsg.): Pädagogische Konzeptionen. Eine Orientierungshilfe für Studium und Beruf. Donauwörth 1992, S. 190-203.
- Pädagogik seit 1945: Sozialistische Tradition, ideologisierter Alltag, forschende Sozialwissenschaft. In: Ders. (Hrsg.): Geschichte der Universität Unter den Linden, 1810 bis 2010. Bd. 6, Berlin 2010, S. 209-231.
- Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der DDR – Funktion, Struktur und Praxis ihrer Wissensformen. In: Benecke, Jacob: Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in der DDR. Bad Heilbrunn 2022, S. 42-68.
- Pädagogisches Denken. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V: 1918-1945. München 1989, S. 111–154.
- Politisierung des Schulalltags im historischen Vergleich − Grenzen von Indoktrination. In: Erinnerung für die Zukunft II. Ludwigsfelde-Struveshof (PLIB) 1997, S. 37-48.
- (Hrsg): Praxis ihrer Disziplinen. Selbstbehauptung einer Vision. (Geschichte der Universität Unter den Linden 1810-2010, Bd. 6). Berlin 2010.

Tenorth, Heinz-Elmar/Kudella, Sonja/Paetz, Andreas: Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim 1996.

Tilsner, Kurt: Das System der Perspektiven in Makarenkos „Der Weg ins Leben". In: Pädagogik 5 (1950) 8, S. 25-33.

Tomaschewsky, Karlheinz: Der Beitrag von Heinrich Deiters für die Ausarbeitung einer marxistischen Pädagogik in der DDR. In: Krüger 1987, S. 15-30.
- Der Beitrag von Heinrich Deiters für die Ausarbeitung einer sozialistischen Pädagogik in der DDR. In: 40 Jahre Lehrerbildung – 40 Jahre Schulreform in der DDR. Hrsg. Von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 1987 [Manuskriptdruck], S. 63-68.
- Wissenschaftliche Tagung der Pädagogischen Fakultäten. In: Pädagogik 9 (1954) 12, S. 978-981.

Torhorst, Marie: Robert Alt zum 60. Geburtstag. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, Jg. 5/6. Berlin 1966, S. 409-421.
- Pfarrerstochter Pädagogin Kommunistin. Aus dem Leben der Schwestern Adelheid und Marie Torhorst Hrsg. von Günther, Karl-Heinz. Berlin 1986.

Treichel, Hans: Probleme einer wirksamen Gestaltung der weltanschaulichen Bildung und Erziehung im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht. In: Pädagogik 31 (1976), S. 433- 442.

Über die Lage und die unmittelbaren Aufgaben der Partei. Beschluss des ZK der SED auf seiner Tagung vom 21. Juni 1953. In: Dokumente der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschlüsse und Erklärungen des Zentralkomitees sowie seines Politbüros und seines Sekretariats, Bd. IV. Berlin 1954, S. 436-445.

Über pädagogische Gesetze. (Bericht von der Fortsetzung der Diskussion über die Bedeutung der letzten Arbeit Stalins für die Pädagogik). In: Pädagogik 8 (1953) 7, S. 539-542.

Uhlig, Christa: Das pädagogische Erbe- und Traditionsverständnis in der DDR – Bezugsrahmen für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. In: Kirchhöfer/Uhlig 2011, S. 37-57.
- Reformpädagogik contra Sozialistische Pädagogik − Aspekte der reformpädagogischen Diskussion in den vierziger und fünfziger Jahren. In: Hoffmann/Neumann 1994, S. 251-273.
- Rückkehr aus der Sowjetunion: Politische Erfahrungen und pädagogische Wirkungen. Emigranten und ehemalige Kriegsgefangene in der SBZ und frühen DDR. (Bibliothek für Bildungsforschung, Bd. 13). Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1998.

- Stalinismus – (k)ein Thema für die Pädagogik? In: Pädagogik und Schulalltag 52 (1997), S. 267-278.
Uhlig, Christa/Lost, Christine/Wiegmann, Ulrich: Lehren aus der Geschichte annehmen – eine Voraussetzung für die Erneuerung unserer Schule. Pädagogik, 44 (1989) 10, S. 962-966.
Uhlig, Gottfried: Zu den Anfängen der pädagogischen Theorie auf dem Gebiet der DDR 1945-1946. In: Pädagogik 39 (1984), S. 593-599.
Ulbricht, Günther: Robert Alt – 65 Jahre. In: Wissenschaftliche Zeitschrift des Pädagogischen Instituts Ernst Schneller Zwickau, Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe (1971) 1/2, S. 3-6.
Ulbricht, Walter: Entfaltet den Feldzug zur Aneignung von Wissenschaft und Kultur. In: Pädagogik 5 (1950) 11/12, S. 1-10.
U-n (Kürzel): Pawlow-Kommission bei Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. In: Pädagogik 9 (1954)12, S. 990-991.
Unser Wort. In: Pädagogik Jahrgänge 1957-1984.
Vierkandt, Alfred: Die sozialpädagogische Forderung der Gegenwart. Berlin 1920.
- Familie, Volk und Staat in ihren gesellschaftlichen Lebensvorgängen. Stuttgart 1936.
Vogel, Peter: Die neukantianische Pädagogik und die Erfahrungswissenschaften vom Menschen. In: Oelkers, Jürgen/Schulz, Wolfgang K./Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie. Weinheim 1989, S. 127-166.
- Stichwort: Allgemeine Pädagogik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 2, S. 157-180.
Vollnhals, Clemens: Das Ministerium für Staatssicherheit. Ein Instrument totalitärer Herrschaft. Berlin 1995.
Vogt, Michaela: Professionswissen über Unterstufenschüler in der DDR. Untersuchung der Lehrerzeitschrift „Die Unterstufe" im Zeitraum 1954 bis 1964. Bad Heilbrunn 2015.
Wagner, Klaus-Dietrich: Teilanalyse des Bildungsvorgangs im Unterricht. In: Pädagogik 10 (1955) 2, S. 83-103.
Weber, Erik: Von der Defektologie zur Korrekturpädagogik. Perspektiven für eine Neubewertung der Kulturhistorischen Schule und ihre Bedeutung für die Geistigbehindertenpädagogik. In: Fornefeld, Barbara (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung neu sehen lernen. Asien und Europa im Dialog über Bildung, Integration und Kommunikation. Düsseldorf 2000, S. 115-123.
Weber, Petra: Getrennt und doch vereint. Deutsch-deutsche Geschichte 1945-1989/90. Berlin 2020.
Weber, Rita: Die Neuordnung der Volksschullehrerausbildung im Preussen der Weimarer Republik. Beiträge zur Entstehungsgeschichte und zur gesellschaftlichen Bedeutung der Pädagogischen Akademien. Berlin 1982.
Weck, Helmut: Fünfte Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogik 27 (1972), S. 209-220.
- Zwei Jahre Forschungen zur Erhöhung der geistigen Aktivität aller Schüler im Unterricht − Wo stehen wir heute? In: Pädagogik 38 (1983), S. 10-19.
Weinert, Franz E.: Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: Röhrs, Hermann/Scheuerl, Hans (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. (Studien zur Erziehungswissenschaft, Band 29). Frankfurt a.M. 1989, S. 203-214.
Weiß, Carl: Abriss der pädagogischen Soziologie. Teil I a: Allgemeine pädagogische Soziologie. Bad Heilbrunn 1958.
Weitendorf, Friedrich: Zur Frage der Terminologie in der Arbeit von Heinz Kelbert „Über die Verallgemeinerung der Schulpraxis". In: Pädagogik 9 (1954) 2, S. 129-131.
Weitz, Siegfried C.: Zum Beispiel Makarenko. Annäherungen an eine kontextuelle Pädagogik. Marburg 1992.
Weitz, Siegfried C./Spiegel-Weitz, L.R.: Ganzheitlichkeit und Kontextualität bei Makarenko. In: Weitz/Frolov 1992, Bd. I, S. 44-81.
Weitz, Siegfried E./Frolov, A.A. (Hrsg.) (1992/1993): Makarenko in Ost und West. Marburg Bd. I. 1992; Bd. II 1993.

Werner, Bernhard: Das Gesellschaftliche in der Erziehung und das Pädagogische in der Gesellschaft. In: Pädagogik 38 (1983), S. 236-246.

Wesenberg, Denise: X. Weltfestspiele der Jugend und Studenten 1973 in Ost-Berlin. In: Deutschland-Archiv 36 (2003) 4, S. 651-659.

Wessel, Karl-Friedrich: Bildung zwischen Selbstregulation und Fremdbestimmung. In: Wessel, Karl-Friedrich u.a. (Hrsg.): Bildungstheoretische Herausforderungen. Beiträge der Interdisziplinären Sommerschulen 1990 bis 1993. Bielefeld 1996, S. 201-213.

- Der ganze Mensch: Eine Einführung in die Humanontogenetik oder Die biopsychosoziale Einheit Mensch von der Konzeption bis zum Tode. Berlin 2015.
- (Hrsg.). Humanontogenetische Forschung. Der Mensch als biopsychosoziale Einheit. Beiträge und Berichte der Berliner Konferenz 1989 „Biopsychosoziale Einheit Mensch" (BIPSEM). Berlin 1991.
- Pädagogik in Philosophie und Praxis. Berlin 1975.
- Über Realitäts- und Theorieverlust in der Erziehungswissenschaft der DDR. In: Die Deutsche Schule 83 (1991), S. 505-513.
- Vorwort. In: Biopsychosoziale Einheit Mensch. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität, Mathematisch-Naturwissenschaftliche Reihe 36, H. 6, 1987, S. 547-549.
- Vorwort. In: Wessel, Karl-Friedrich (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung und die Bildung für die Zukunft. Bielefeld 2007, S. 7-8

Westphal, Andrea/Zawacki-Richter, Olaf: Von der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zur Empirischen Bildungsforschung? Eine Analyse von Beiträgen der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24 (2020) 1, S. 641-669.

Wiedemann, Dieter: DDR-Jugend als Gegenstand empirischer Sozialforschung. In: Führ/Furck 1998, S. 117-136.

Wiegmann, Ulrich: Agenten – Patrioten – Westaufklärer. Staatssicherheit und Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin 2015.

- Allgemeinbildungstheorie anstatt allgemeiner Pädagogik. Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinärer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. (Zeitschrift für Pädagogik, 37. Beiheft). Weinheim u. Basel 1997, S. 433-454.
- Antisemitismus und Volksschule im faschistischen Deutschland 1933-1939. Studien. Diss. (B). Berlin, APW 1990.
- Das antifaschistische Argument in der pädagogischen Publizistik der Sowjetischen Besatzungszone 1946. In: Beutler, Kurt/Wiegmann, Ulrich (Red.): Auschwitz und die Pädagogik. (Jahrbuch für Pädagogik 1995). Frankfurt a.M. 1995, S. 127-144.
- Der 17. Juni 1953 und die Pädagogische Wissenschaft in der DDR. In: Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich: „Am Rande des Bankrotts …". Intellektuelle und Pädagogik in Gesellschaftskrisen der Jahre 1953, 1956 und 1968 in der DDR, Ungarn und der CSSR. Hohengehren 2004, S. 17-37.
- Der Verbund der Historikerinnen und Historiker der Pädagogik in der DDR in und nach der „Wende". In: Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. (Jahrbuch für Pädagogik). Frankfurt a.M. u.a. 1992, S. 103-117.
- Die „Geschichte der Erziehung" in ihrer 14. Auflage. Einblicke in die Forschungs- und Publikationspraxis einer parteilichen pädagogischen Wissenschaft. In: Häder/Wiegmann 2007, S. 107-140.
- Die Machtverhältnisse im Übergang zur „entwickelten sozialistischen Gesellschaft". In: Geißler Wiegmann 1995, S. 105-125.
- Die Politik des faschistischen Erziehungsministeriums zur Aussonderung jüdischer Volksschüler 1934-1939. Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 36 (1988) 9, S. 784-795.
- Heinrich Deiters − berufliche Ausgrenzung und „erziehungswissenschaftliche Remigration". In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 5, S. 765-780.

- Max Gustav Lange. In Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE), Bd. 2. Bad Heilbrunn 2012, S. 268-269.
- Melorle und ihr Geliebtester: Nach dem Tagebuch der Leonore Alt (1901-2003). In: Häder/Wiegmann 2017, S. 272-296.
- Pädagogik und Staatssicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungsideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes. Berlin 2007.
- Robert Alt − Reformpädagogik und Erziehungsbegriff. In: Keim/Weber 1998, S. 292-320.
- Robert Alt und Heinrich Deiters – Die Anfänge universitärer sozialistischer Pädagogik und Lehrerbildung. In: Horn/Kemnitz 2002, S. 253-270.
- SED-Führung − Administration − erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung des Machtverhältnisses im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur „entwickelten (real-) sozialistischen Gesellschaft“. In: Dudek/Tenorth 1993, S. 75-88.
- Selbstbiografien ranghöchster DDR-pädagogischer Wissenschaftler im Vergleich: Karl-Heinz Günther und Gerhart Neuner. In: Häder, Sonja in Kooperation mit Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen. (Zeitschrift für Pädagogik, 48. Beiheft). Weinheim und Basel: 2004, S. 137-152.
- Über vergessene, verschwiegene und verdrängte Ursprünge des marxistischen Erziehungsbegriffs bei Robert Alt. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Jg. 10. Bad Heilbrunn 2004, S. 75-100.
- Zum Umgang mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der wissenschaftlichen Pädagogik (1946-1989) − Entlang der Beiträge in den Monatsheften der Zeitschrift „Pädagogik“ 1946-1989. Unpubl. Ms. 2020.
- Zur Geschichte der Unterstufenpädagogik in der DDR. Ein Aufriss ihrer Entwicklung bis 1989. In: Einsiedler, Wolfgang/Götz, Margarete/Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): Grundschule im historischen Prozess. Zur Entwicklung von Bildungsprogramm, Institution und Disziplin in Deutschland. Bad Heilbrunn 2012, S. 119-159.
- Zur Geschichte der Sowjetisierung und des sowjetpädagogischen Einflusses auf die Grundlagen pädagogischer Wissenschaft in der SBZ/DDR. (im Druck) In: Kasper, Tomas/Kestere, Iveta/Nobik, Attila (Hrsg.): “Zero Hour”?: Pedagogical Science in the 1950s in Central, Eastern and Southeastern Europe.
- Zur Geschichte des Lebensbildes von Robert Alt. In: Friedrich, Bodo/Kirchhöfer, Dieter/Uhlig, Christa (Hrsg.): Robert Alt (1905-1978). (Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven, Bd. 1). Frankfurt a.M. 2006, S. 143-157.

Wierling, Dorothee: Die Jugend als innerer Feind. Konflikte in der Erziehungsdiktatur der sechziger Jahre. In: Kaelble, Hartmut/Kocka, Jürgen/Zwahr, Hartmut (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart 1994, S. 404-425.

Wiese, Leopold v.: Soziologie. Geschichte und Hauptprobleme. Berlin/Leipzig 1926.

Wigger, Lothar: Zur Theorie pädagogischen Argumentierens. Dortmund 1995.

Wigger, Lothar/Paschen, Harm: Kritik und Kontroversen der DDR-Pädagogik in argumentationsanalytischer Sicht. (EUDIS-Bericht Teil1; Bewertende Bemerkungen zum EUDIS-Material im Hinblick auf Kritik und Kontroversen der DDR-Pädagogik. EUDIS-Bericht Teil 2. In Benner, Dietrich/Schriewer, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Strukturwandel deutscher Bildungswirklichkeit. Berlin 1993, S. 87-98.

Wilms, Günter: Die Herausbildung allseitig entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten − Aufgabe des Volksbildungswesens in den Ländern des Sozialismus. In: Pädagogik 29 (1974), S. 611-618.

Winkler, Michael: Anton Semjenovič Makarenko. In: Paul- Siewert, Benjamin/Pfützner, Robert/Winkler, Michael (Hrsg.): Sozialistische Pädagogik. Eine Anthologie. Hohengehren 2016, S. 166-177.

Wittich, Dieter: Zum Inhalt des Begriffs „Praxisverbundenheit“. In: Pädagogik 21 (1966), S. 1128-1130.

Wockenfuß, Karl: Die Universität Rostock im Visier der Stasi. Einblicke in Akten und Schicksale. 2. Aufl. Rostock 2004.
- Streng vertraulich. Die Berichte über die politische Lage und Stimmung an der Universität Rostock 1955-1989. 2. Aufl. Rostock 2002.

Wolf, Walter: Der Erziehungsbegriff und die Pädagogik. „Pädagogik“ 11 (1956), S. 191-194.
- (Diskussionsbeitrag). In: Lange, Wilfried: Erkenntnistheoretische und didaktische Probleme der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit. In: Pädagogik 15 (1960), S. 1107-1121.
- Zu den Begriffen Bildung und Erziehung. „Pädagogik“ 10 (1955), S. 223-231.
- Zu den grundlegenden Gedanken von Karl Marx über Erziehung und Bildung. In: Pädagogik 7 (1953) 3, S. 166-194.
- Zu einigen fehlerhaften Auffassungen in der Pädagogik. In: Pädagogik 13 (1958), S. 209-216.
- Zu einigen Fragen pädagogischer Forschungsmethoden. In: Pädagogik 10 (1955), S. 762-775.
- Zu Fragen der Gesetzmäßigkeiten in der Pädagogik. In: Pädagogik 26 (1971), S. 920-922.
- Zum Gegenstand der Pädagogik. In: Pädagogik 21 (1966), S. 50 51.

Wurl, Max (Pseudonym Lange, Max-Gustav): „Die arbeitsschule“. Eine buchbesprechung. In: Pädagogik 4 (1949) 10, S. 14-21.
- „Existenzielle Erneuerung“ der Erziehung. In: Pädagogik 3 (1948) 6, S. 263-267.
- Forschung und Lehre. Betrachtungen zur Hochschulreform. In: Pädagogik 3 (1948) 9, S. 393-399.

Wutzler, Günter: Die Beherrschung der pädagogischen Theorie − eine wesentliche Voraussetzung für die ständige Verbesserung der Erziehungs- und Bildungsarbeit. Zum Erscheinen des Buches von Werner Dorst „Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule“. In: Pädagogik 8 (1953) 5, S. 362-376.

Wutzler, Günter/Gehrisch, Werner: Stand und Aufgaben der pädagogischen Forschung. In: Pädagogik 17 (1962), S. 904-912.

Zaisser, Else (Elisabeth): Theoretische Konferenz der deutschen Pädagogen. In: Pädagogik 7 (1952) 4, S. 241-249.

Zentrale Konferenz der pädagogischen Neuerer. In: Pädagogik 18 (1963), S. 736-745.

Zetkin, Clara: Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften. Eingeleitet und erläutert von Gerd Hohendorf. Berlin 1983.
- Die Schulforderungen der Kommunistischen Partei Deutschlands. Reichstagsrede Clara Zetkins anläßlich der Beratung eines von Heinrich Schulz vorgelegten Entwurfs eines Reichsschulgesetzes am 24. Januar 1922. In: ebd., S. 333-344.

Ziechert, Lothar/Donath, Rudolf: Josef Wissarionowitsch Stalin zu Fragen der Erziehung und des Unterrichts. In: Pädagogik 8 (1953) 4, S. 241-255.

Zierold, Kurt/Rothkugel, Paul: Die Pädagogischen Akademien. Amtliche Bestimmungen. 2. Aufl., Berlin 1931.

Zimmermann, Verena: Den neuen Menschen schaffen. Die Umerziehung von schwererziehbaren und straffälligen Jugendlichen in der DDR (1945-1990). Köln/Weimar/Wien 2004.

Zinnecker, Jürgen: Jugendliche Subkulturen. Ansichten einer künftigen Jugendforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 421-440.

Zorn, Günter: Werte und Werteaneignung in der kommunistischen Erziehung der Schuljugend. 5. Plenartagung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR am 4.11. 1987 in Berlin. In: Pädagogik 43 (1988), S. 34-41.

Zur sozialistischen Lebensweise älterer Schüler. Forschungsbericht der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. 3 Teile. Berlin 1978.

Zymek, Bernd: Prägende Schulreformen in den beiden deutschen Nachkriegsstaaten (1945-1995). In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Hermstein, Björn (Hrsg.), Schulreform. Zugänge, Gegenstände, Trends, Weinheim/Basel 2019, S. 148-177.

Internet

Adolf Hennecke. In: https://de.wikipedia.org/wiki/Adolf_Hennecke. [11.10.2018]

Auerbach, Thomas/Braun, Matthias/Eisenfeld, Bernd/von Prittwitz, Gesine/Vollnhals, Clemens: Hauptabteilung XX: Staatsapparat, Blockparteien, Kirchen, Kultur, „politischer Untergrund“, (MfS-Handbuch), Berlin 2008, http://www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0292-97839421301343.

Baumert, Jürgen: Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland. In: Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft, (S. 272-276). Weinheim u.a. 1994. urn:nbn:de:0111-pedocs-101790.

Brumme, Johannes. https://de.wikipedia.org/wiki/Johannes_Brumme [3.1.2018].

Byford, Andy: The Imperfect Child in Early Twentieth-Century Russia. In: History of Education 46 (2017)5, p. 595-617 (https://doi.org/10.1080/0046760X.2017. 1332248).

Durchschnittsentgelt. In: https://de.wikipedia.org/wiki/Durchschnittsentgelt.

Falk, Oliver: Quo Vadis? Jugend und Jugendpolitik nach den X. Weltfestspielen. (Kulturation 2/2003). http://www.kulturation.de/t_text.php?uebergabe=34. [8.10.2005].

Geiger, Theodor: Erziehung als Gegenstand der Soziologie (1). 1930. http://www.bbf.dipf.de/archiv/1998/abhand-005/geiger.htm. [5.1. 2003].

Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933. http://documentarchiv.de/ns/beamtenges.html [23.3.2020].

Historische Werte Monatslohn. In: https://www.was-war-wann.de/historische_werte/monatslohn.html.

Jarausch, Konrad H.: Fürsorgediktatur. in: Docupedia-Zeitgeschichte, 11.02.2010. http://docupedia.de/zg/Fürsorgesorgediktatur.

Koch, Katja/Koebe, Kristina/von Brand, Tilman/Plessow, Oliver: Sozialistische Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit − Die Pädagogischen Lesungen als ungehobener Schatz zur Erforschung von Unterricht in der DDR. Schriftenreihe der Arbeitsstelle Pädagogische Lesungen an der Universität Rostock 1 (2019) 1. http//www.pl.uni-rostock.de/schriftenreihe.

Lemo. Lebendiges Museum. Zeitstrahl. http://www.dhm.de/lemo/html/1937. Archivportal. http://www.Archive.nrw.de/archivar/2000-04/A21.htm. [10.12.2002].

Mannschatz, Eberhard. Kurzbiografie. In: Bundesarchiv. https://www.bundesarchiv.de/nachlassdatenbank/viewresult.php?sid=51fee52960995a8330b0e).

Noack, Rainer: Die X. Weltfestspiele in Berlin 1973. Http://www.dhm.de/ lemo/forum/ kollektives_gedaechtnis/109/index.html. 2.10.2005].

Ochs, Christian: Aktion „Banner“. Operativer Einsatz, Taktik und Strategie des MfS während der X. Weltfestspiele 1973. (Kulturation 2/2003). http://kulturation.de/t_text.php?uebergabe=38. [6.6.2007].

Poland during world war II. http:www.elexi.de/en/c/ca/_in_poland_during_world_war_ii.html [4.2.2005].

Riepl, Wolf. Beurteilung der DDR: Schulwissen und Ost-West-Unterschiede. http://statistik-dresden.de/archives/8999. (2013) [18.10.1017].

Naumann, Werner: Konzeptionelle Überlegungen für eine Allgemeine Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Prinzipien Einfachheit und Transdisziplinarität. Veröffentlicht: 20.03.2017 in: Leibniz Online, Nr. 27 (2017), S. 1-34.

Schröder, Carsten: http://www.bpb.de/themen/7QPHH2,1,0,Hinter_den_Kulissen_ des_X_Festivals.html#art1. [24.5.2005].

Segal, Jérôme: Die Einführung der Kybernetik in der DDR. Begegnung mit der marxistischen Ideologie. http://jerome-segal.de/Publis/Kyb-DDR.htm#Entstehung. [3.4.2006].

Spiewak, Martin: Ländervergleich: Ost-Lehrer sind besser. Zeit online. (2013). http://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2013-10/laendervergleich-ost-west-bildung [12.10.2017].

Sterneck, Wolfgang: Die Rhythmische Störung. Gegenkulturelle Musik in der DDR. http://www.sterneck.net/musik/ddr-gegenkultur/index.php.

Titz, Christoph: Mathe und Naturwissenschaften. Leistungsgefälle zwischen Schülern in Ost und West ist gravierend. Spiegel online. http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/laendervergleich-ostdeutsche-schueler-in-mathe-besser-als-westdeutsche-a-927216.html. (2013). [12.10.2017].

Wähler, Josefine/Hanke, Maria-Annabel: „Erfahrungen der Besten". Die unikale Sammlung Pädagogischer Lesungen der DDR – ein Werkstattbericht. In: Medienkompetenz und Medienperformanz 4. (2018). https://www.medienimpulse.at/articles/view/1316?navi=1. [15.11.18].

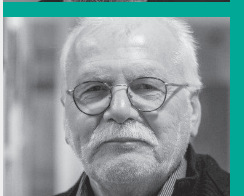
Zabel, Nicole: Zur Geschichte des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts. Eine institutionsgeschichtliche Studie. Dissertation. TU Chemnitz 2009. http://monarch.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/5937/data/Dissertation.pdf [1.10.2017].

klinkhardt

Die Berliner Bildungshistoriker geben mit ihren Analysen erstmals eine historiographisch fundierte und systematisch grundierte Geschichte der Entwicklung und des Status der wissenschaftlichen Pädagogik der DDR. Sie wird nicht mehr allein ideologiepolitisch und -kritisch als Erfüllungsgehilfin der SED-Bildungspolitik interpretiert, sondern in ihrer eigenen Praxis als ein System differenter Wissensformen umfassend analysiert. Als wissenschaftliche Pädagogik hat sie sich von 1945 bis 1989 im konflikthaften Feld zwischen Wissenschaft und Politik, pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung, zentralen Institutionen und individueller Arbeit zu einer Disziplin eigener Gestalt entwickelt, im Prozess zunehmend mehr auch nach ihrem Selbstverständnis eine forschende Disziplin in einem schwierigen und hoch politisierten Kontext.

Bildungsgeschichte.
Forschung – Akzente – Perspektiven





Tenorth, Heinz-Elmar (geb. 1944), von 1979-1991 Prof. Goethe-Universität Frankfurt, von 1991-2011 Prof. für Historische Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin (HUB), Arbeitsschwerpunkt: Geschichte und Theorie pädagogischen Wissens.

Wiegmann, Ulrich (geb. 1952), 1983 Prom. u. 1990 Habil. an der Akad. d. Päd. Wiss. der DDR, 1994 an der HUB, 1991-2017 Bildungshistoriker am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung/ Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) in Berlin. 1995 Priv.-Doz., 2010 apl. Prof. an der HUB.

978-3-7815-2532-0

